

**Mônica de Moraes Sampaio Silva**



# **A UNIVERSALIZAÇÃO do ENSINO MÉDIO com QUALIDADE SOCIAL:**

uma reflexão nos estados de Alagoas e Goiás



**AYA EDITORA  
2022**

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Autora**

Prof.ª Ma. Mônica de Moraes Sampaio Silva

## **Capa**

AYA Editora

## **Revisão**

A Autora

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.º Me. José Henrique de Goes

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

**Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Centro Universitário Santa Amélia*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus  
Pauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros**

**Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda**

**Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

**Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier**

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,  
FNDE*

© 2022 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pela autora para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas neste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de sua autora e não representam necessariamente a opinião desta editora.

---

S5861 Silva, Mônica de Morais Sampaio

A universalização do ensino médio com qualidade social: uma reflexão nos estados de Alagoas e Goiás [recurso eletrônico] / Mônica de Morais Sampaio Silva. -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 86 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-5379-022-3

DOI 10.47573/aya.5379.1.44

1. Ensino médio. 2. Estudantes do ensino médio – Alagoas. 3. Estudantes do ensino médio – Goiás. 4. Estudantes do ensino médio – Condições sociais I. Título

CDD: 373

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações  
de Periódicos e Editora EIRELI**

**AYA Editora©**

**CNPJ:** 36.140.631/0001-53

**Fone:** +55 42 3086-3131

**E-mail:** contato@ayaeditora.com.br

**Site:** <https://ayaeditora.com.br>

**Endereço:** Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>O DIREITO AO ENSINO MÉDIO COM QUALIDADE SOCIAL: O ACESSO COMO CONDIÇÃO NECESSÁRIA .....</b>	<b>17</b>
<b>Aspectos das políticas educacionais e qualidade social do ensino médio .....</b>	<b>17</b>
<b>A rede estadual de ensino e o acesso à escola .....</b>	<b>22</b>
<b>A exclusão dos jovens de 15 a 17 anos do ensino médio.....</b>	<b>30</b>
<b>AS CONDIÇÕES DE OFERTA NO ENSINO MÉDIO ALAGOANO E GOIANO: DESAFIOS À AMPLA PERMANÊNCIA .....</b>	<b>43</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>SOBRE A AUTORA .....</b>	<b>82</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>83</b>

# Apresentação

O presente trabalho aborda a universalização do Ensino Médio com qualidade social, com foco em dois estados da federação: Alagoas e Goiás. Foram utilizados dados estatísticos relacionadas ao acesso e à permanência, obtidos por meio do Censo Escolar (INEP) e da PNAD Contínua (IBGE). Por se entender que aspectos relacionados ao Ensino Médio estão articulados às questões políticas, sociais, econômicas mais amplas, adotou-se a dialética enquanto abordagem teórico-metodológica. Os aspectos teóricos relacionam uma abordagem da história do Ensino Médio, desde a LDB até a Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos, para compreender as possibilidades da universalização com qualidade social do Ensino Médio. O estudo aponta as desigualdades educacionais entre dois estados de uma mesma nação e a distância que ambos estão da materialização do proposto nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Os dados sugerem políticas públicas regulares para garantir um percurso formativo para todos e sem interrupção. Importa aos estados alcançar as metas estabelecidas no PNE, com destaque à Meta 3. A necessária universalização não se materializou. Os dados dos estados pesquisados expressam uma dimensão da desigualdade educacional: percursos marcados por interrupções e percalços formativos. As condições de oferta se mostraram desiguais. A análise dos dados expressou desafios relativos à formação do estudante, valorização do professor e infraestrutura das escolas. Ao Ensino Médio é relevante e urgente que todos os jovens de 15 a 17 anos o frequentem, salas de aula com menos estudantes, professores com formação e condições de trabalho adequadas e, por fim, mas não menos importante, escolas com infraestrutura adequada. Esse contexto alvissareiro vai de encontro à lógica excludente e seletiva do sistema educacional brasileiro. Aponta a urgência da universalização das oportunidades de acesso e do provimento de condições de permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições de ofertas preconizadas nos diplomas legais. Priorizar a educação e o Ensino Médio é absolutamente fundamental. Materializar as metas estabelecidas no PNE é um caminho profícuo para ter todos os jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio e condição necessária na garantia de um mesmo padrão de qualidade.

***Prof.<sup>a</sup> Ma. Mônica de Moraes Sampaio Silva***

# INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a universalização do Ensino Médio com qualidade social. Para tanto, foi necessário compreender aspectos da política educacional brasileira, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nesse contexto, o Ensino Médio tem movimentado o debate educacional nas últimas décadas e evidencia projetos em disputa.

As últimas décadas registram um volume extenso de normatizações sobre essa etapa da educação básica, como expressão da existência de disputas de projetos de formação para a juventude, sob as prerrogativas da relação desse grupo etário com o mercado de trabalho. (FREITAS; BUENO, 2018, p. 79)

Ganha destaque no tempo presente a sanção da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que traz uma proposta de reforma ancorada na flexibilização curricular (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). A referida legislação coloca holofotes sobre a política curricular do Ensino Médio e retira do centro das discussões a universalização da última etapa da Educação Básica e a valorização dos profissionais, centrais na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024.

A temática do presente livro foca nas reformas educacionais desde a década de 1990, tendo por base os textos oficiais relacionados, sobretudo, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 a 2018 e aos contextos de acesso e permanência explicitados por indicadores educacionais. Destaque será dado à Lei nº 13.415/2017, que traz na reforma do Ensino Médio uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e novas Diretrizes Curriculares para a última etapa da Educação Básica. A Reforma do Ensino Médio levanta questionamentos sobre a ausência de dimensões importantes desta etapa da Educação Básica. Analisar os limites e possibilidade da universalização do Ensino Médio com qualidade social nos estados de Alagoas e Goiás, surge como objetivo a ser seguido. O foco foi na mudança do currículo, o que suscitou o seguinte questionamento: era necessária uma reforma curricular diante de tantos problemas enfrentados pela educação brasileira em todo o seu contexto histórico e prático? Ou esses problemas não interferem na necessidade da mudança do currículo?

Essas inquietações relacionadas à Educação e ao Ensino Médio emergem no trabalho que realizo<sup>1</sup> em uma comunidade carente de promoção à prevenção da Saúde. Percebi a íntima

<sup>1</sup> Neste momento da introdução, usarei a primeira pessoa do singular para me referir ao processo profissional e acadêmico

relação entre Educação e Saúde. A pouca escolaridade dificultava o trabalho, pois como ensinar a se cuidar a quem tinha poucos anos de escola? Como ensinar se eu mesma também não possuía os conhecimentos pedagógicos? Fui professora do Ensino Técnico na área da Saúde por sete anos e pude vivenciar a falta de conhecimentos escolares dentro da sala de aula. Chamava-me a atenção alunos de 17 ou 18 anos, por exemplo, em busca de uma profissão, mas que eram analfabetos funcionais. Fazia-se necessário mais do que ensinar os conhecimentos relacionados à profissão, de ensinar a ler e a escrever minimamente. Este contexto me incomodava, pois parecia óbvio que tais conhecimentos básicos deveriam ter sido adquiridos antes deles buscarem os conhecimentos específicos da área da Saúde.

Vivenciei, ainda, o compromisso da instituição em ofertar a esses alunos aulas de Português e Matemática, fora do currículo, para que eles melhorassem o seu desenvolvimento. Percebi, no entanto, manifestações dos alunos que não viam a necessidade das referidas aulas. Alegavam que já tinham estudado essas matérias no Ensino Fundamental e a maioria dos alunos não as frequentava. A escola, então, tornou as disciplinas parte obrigatória integrante do currículo. Este contexto suscita questionar: qual o sentido da educação para a sociedade e, de modo particular, para os jovens? A compreensão da falta de necessidade de uma formação básica é algo histórico e cultural?

Com essas interrogações, passei a fazer parte da organização administrativa da escola. Como uma das atribuições, organizava os currículos e trabalhava junto aos pedagogos, o que me aproximou ainda mais da Educação e me fez ir em busca de mais conhecimentos para o meu desenvolvimento profissional.

Ingressar no Mestrado em Educação trouxe a inquietude e a angústia sobre como a Educação Básica é materializada no Brasil. Do diálogo com alguns autores, muitas perguntas emergiram, tais como: os jovens brasileiros de 15 a 17 anos estão na escola? Estão no Ensino Médio? No texto da Constituição Federal de 1988 (CF/88), destacamos “Educação direito de todos, dever do Estado”, mas fica a questão: qual educação? O Ensino Médio, hoje, compartilha de todo um acúmulo de décadas de uma história mal resolvida da educação brasileira? O que deveria ser apropriado, em termos de conhecimento, para os jovens, nomeadamente os pertencentes ao grupo de idade entre 15 a 17 anos? O que é melhor para o Ensino Médio? Quem pode



ajudar a responder a essas e outras questões? Tenho como pressuposto que a educação não é só um direito que clama por qualidade. Ela condiciona a garantia dos demais direitos, incluso o direito à saúde.

No Brasil, o direito à educação ganha força na CF/88. Durante séculos, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros. A educação brasileira tem se apresentado com sua face dualista. Uma escola boa para poucos e uma escola massificada para muitos. Vale destacar que a CF/88 incorpora o rol de direitos humanos fundamentais, incluindo o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais. Trata-se, dessa forma, de um direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana.

Reitera-se que a educação é destacada como um direito humano na década de 1940. De acordo com a declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no art. 26, a educação é direito de todos.

**Artigo 26** Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...] (ONU, 1948, s/p).

No Brasil, esse direito se caracteriza como direito social expresso na CF/88. No art. 6º do referido documento está definido que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988). Ainda sobre esse direito, a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê que:

**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Apesar dessas garantias expressas nos documentos legais, ainda existem alguns desafios a serem enfrentados quanto à universalização e à qualidade do ensino no Brasil. Gradativamente, observa-se um avanço em relação ao aumento do número de pessoas que passaram a frequentar as instituições de ensino, como consequência de uma intensa mobilização social.

Porém, este avanço não deixa o país em uma situação confortável. A educação no Brasil, apesar de alguns avanços, ainda carrega consigo muitos entraves, como podem ser observados nas metas do PNE (2014-2024). A Lei nº 13.005/2014, que aprova o referido Plano, aponta para a conquista da universalização da Educação Básica com qualidade. Sugere que não basta a inserção em uma instituição de ensino, a qualidade em educação também deve estar presente.

Fica evidente, então, que no Brasil, a partir da CF/88, com o advento da LDB e do PNE, ganha força o direito à educação. Emerge a necessidade de se avançar nas discussões de sua materialização. Sugere um contexto em que todos estejam na escola e que permaneçam com apropriação do conhecimento. O direito à educação se opõe à existência de privilegiados e evidencia que todos tenham acesso a tudo em termos de educação. O pronome “todos” expressa a universalização e, portanto, está claro que não há espaço para privilegiados. Tudo vai ao encontro da centralidade do conhecimento científico, filosófico e artístico e da importância que eles sejam apropriados por todos. Que ninguém seja fraudado.

Vale reiterar que um passo importante na perspectiva do direito à educação no Brasil foi dado em 1996, com a LDB. Emerge com a referida lei a centralidade da Educação Básica e o direito de todos a ela. Suscita a importância de sua universalização com qualidade. Cury (2008), no artigo “A Educação Básica como Direito”, trata a Educação Básica como um novo conceito, como um direito e como uma nova forma de organização da educação nacional. Ao mesmo tempo, a centralidade da Educação Básica traz consigo a necessidade de adjetivá-la. Não se vislumbra uma Educação Básica desprovida de qualidade. Mas de que qualidade se está referindo? Com base em Cury (2014), significa acesso e permanência com apropriação do conhecimento. Para Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da Educação Básica está condicionada às dimensões extra e intraescolares. No âmbito da dimensão extraescolar, para os autores, as questões que afloram fora dos muros da escola de Educação Básica condicionam a qualidade. Não se pode desconsiderar as questões relacionadas às desigualdades sociais, culturais e econômicas que forjam a sociedade brasileira e que interferem na qualidade da escola. Ao mesmo tempo, vislumbra-se o papel das dimensões intraescolares. Segundo Dourado e Oliveira (2009), quatro planos se destacam nesse âmbito: Plano do Sistema, da Instituição, do Professor e do Estudante.

Percebe-se a complexidade da Educação Básica e de sua qualidade social. Vislumbra-

-se a importância de sua compreensão, conquista e materialização. Ao mesmo tempo, muitos obstáculos devem ser superados na direção de um caminho que contemple a educação como direito de todos e dever do Estado.

A participação da sociedade, nas últimas décadas, contribuiu para a compreensão da Educação Básica como um percurso formativo contínuo. Com base nesse entendimento, Cury (2008) associou a Educação Básica a uma árvore. Nela, a Educação Infantil é a raiz da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio, o acabamento. Pode-se associá-la ao importante movimento dos 0 aos 17 anos.

Em termos gerais, de forma reducionista, a qualidade da Educação Básica no Brasil é verificada por meio de avaliações externas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem por objetivo:

[...] realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BRASIL, 2015, *s/p*, *apud* DUARTE; CALIXTO, 2017, p. 16832).

No entanto, a qualidade social é muito mais que resultados em provas. Para Saviani (2008), ela contempla a apropriação de conhecimentos sistematizados por todos, que depende da formação e da valorização dos professores. Entende-se que as questões relacionadas à formação de professores, articuladas às condições de trabalho docente, colocam-se como centrais na conquista da universalização da Educação Básica com qualidade social. No âmbito da necessária valorização do professor, destacam-se as Metas 15 a 18 do PNE. No que tange à universalização da Educação Básica, ressaltam-se as Metas 1 a 3. O conjunto das 20 metas do PNE se mostra alvissareiro à referida conquista.

Interessa, na presente pesquisa, a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Assim, aproxima-se da Meta 3 do PNE, que aponta universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (BRASIL, 2014).

Diante das expectativas apresentadas, questiona-se: o que se pode considerar como

entreve para o acesso e permanência dos jovens na escola? A escola é pouco atraente, incapaz de realizar uma conexão com o seu público? Os aspectos sociais, econômicos e culturais são considerados? A Meta 3 contempla a diversidade que o próprio país possui, considerando a sua extensão territorial e pluralidade de sujeitos pertencentes ao grupo de idade entre 15 a 17 anos? Qual o papel do jovem na construção de sua cidadania, que se quer ampla, que participa, cria e opina? Entende-se que o conteúdo da Meta 3 constrange a realidade vivenciada no país que convive, de um lado, com a distorção idade-série e o abandono escolar. Por outro lado, ganha espaço a busca de um Ensino Médio em que todos os estudantes tenham acesso a todos os conhecimentos essenciais à sua formação integral.

Como já se destacou, a discussão da qualidade da Educação Básica fica restrita às avaliações de larga escala, que colocam o acento na Meta 7 do PNE e nas médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As escolas participam das avaliações de larga escala e nem sempre questionam seus limites e potencialidades para a análise de sua realidade. Embora se considere a importância destas avaliações na busca da qualidade educacional, pode-se questionar seu uso na elaboração de políticas públicas, que levem em conta a influência dos fatores externos na composição do desempenho. Salvo engano, o referido índice é utilizado, em muitos casos, para ranquear escolas e redes de ensino. Chama a atenção que a Meta 7 do PNE dispõe de um número significativo de estratégias para consolidar seus objetivos. São 36 (trinta e seis) em articulação com os resultados nas avaliações. Além disso, o IDEB está constantemente na pauta educacional. Ganha holofotes com frequência na mídia. Tal contexto sugere perguntar: e as outras dimensões da qualidade?

Entende-se que o direito social garantido por lei prevê que o Estado se responsabilize por essa educação de qualidade. No entanto, esbarra-se em variados problemas que parecem apontar para a falta de interesse nessa responsabilidade. Na concepção de Saviani (2013), a postergação da responsabilização do Estado amplia os problemas educacionais, com a manutenção da exclusão do e no Ensino Médio.

O direito à educação escolar está explícito em vários documentos no Brasil, como já referido. De acordo com a Constituição Federal, consta no art. 205 que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 129).

Reafirma-se o pressuposto de que o acesso a este tipo de educação formal não abrangeu da mesma forma todos os cidadãos. Atualmente, a força dos ordenamentos legais constrange a ordem estabelecida para o processo de universalização do Ensino Médio com qualidade social.

Tem-se como pressuposto que a ênfase das políticas públicas para o Ensino Médio tem como centralidade, além da avaliação externa, o currículo, mas outras dimensões ausentes. As questões de acesso e permanência na última etapa da Educação Básica foram silenciadas de forma reiterada. Do mesmo modo, as dimensões da valorização do professor. Nesse contexto de ausência, contrapõem-se as metas do PNE que recuperam a importância do acesso e da permanência no Ensino Médio com qualidade social.

Essa perspectiva reforça a necessidade de problematizar os fatores que impedem/dificultam a universalização da última etapa da Educação Básica, que se constitui em seu acabamento (CURY, 2008). Sugere também problematizar as assimetrias regionais e estaduais (DOURADO, 2013). Há regiões brasileiras e estados da federação que estão ainda mais distantes que outras em relação à Meta 3? Os estados com maior Produto Interno Bruto (PIB) estão mais próximos da universalização do Ensino Médio? É preciso lembrar que não basta estar na escola. Um fator fundamental para a qualidade educacional é o aluno estar também na etapa de ensino correta para sua idade. Reitera-se que, segundo a Meta 3 do PNE, até 2024, 85% dos jovens entre 15 a 17 anos que estão na escola deveriam estar matriculados especificamente no Ensino Médio. A Educação Básica é um direito de todos e isso inclui a finalização dessa etapa. Dessa forma, compreender se o Ensino Médio é oferecido igualmente a todos os cidadãos mostra-se central.

É nesse sentido que a pesquisa aqui apresentada se faz importante, porque ela surge da compreensão da importância de identificar e analisar dados de estados da federação distintos, dentro de um mesmo país, e que podem materializar as metas do PNE de forma diferenciada. Para Dourado (2013), os estados da federação são assimétricos no que tange à universalização da Educação Básica. Entende-se que a manutenção das assimetrias evidencia um contexto de exclusão, que importa ser superado. Assim, a pesquisa expressa um compromisso com as mudanças necessárias para diminuir sensivelmente as desigualdades educacionais e sociais.

Coloca-se em uma relação necessária com as lutas sociais vivenciadas em prol da educação de qualidade social no Brasil.

Os estados da federação, por força da CF/88, são os responsáveis prioritários pela universalização do Ensino Médio. Compreender a materialização das metas do PNE nos estados torna-se fundamental. Nessa pesquisa serão focados os limites e desafios de dois estados da federação, nomeadamente Alagoas e Goiás. O primeiro estado apresenta uma história de indicadores educacionais preocupantes. O segundo estado se destacou em 2019 com o melhor IDEB. Com base no exposto, redigiu-se a seguinte pergunta diretriz: quais os limites e possibilidade à universalização do Ensino Médio com qualidade social nos estados de Alagoas e Goiás? Para responder à pergunta enunciada, elegeu-se o objetivo geral, já citado: analisar os limites e possibilidade da universalização do Ensino Médio com qualidade social nos estados de Alagoas e Goiás.

Para dar conta do objetivo proposto, elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir o direito à educação de qualidade social no Brasil;
- b) discutir as metas do PNE relacionadas ao Ensino Médio;
- c) analisar a universalização do acesso ao Ensino Médio nos estados de Alagoas e Goiás;
- d) debater a permanência com qualidade social dos estudantes do Ensino Médio nos estados de Alagoas e Goiás;
- e) relacionar as questões do acesso e permanência às metas do PNE.

A fim de alcançar os objetivos da pesquisa, apontam-se os aspectos teórico-metodológicos. A natureza da pesquisa se aproxima da abordagem dialética, por permitir analisar os aspectos quantitativos e qualitativos relacionados à universalização do Ensino Médio com qualidade social nas redes estaduais de ensino público dos estados de Alagoas e Goiás. Compreende-se que a temática da pesquisa está inserida em um contexto mais amplo, o que a aproxima da abordagem dialética, por ser “uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 356). Vale destacar que no movimento de explicar a realidade do Ensino Médio

nos referidos estados da federação, enfatiza-se que “nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação” (WACHOWICZ, 2001, p. 3).

Para compreender a universalização do Ensino Médio, buscaram-se dados quantitativos referentes ao acesso e à permanência na referida etapa da Educação Básica nos estados de Alagoas e Goiás. Foram extraídos indicadores educacionais disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e INEP, referentes ao período 2013 a 2019. No IBGE, o interesse da pesquisa centrou-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua e, particularmente, nas Taxas de Escolarização e Taxa Líquida. No INEP, por meio do Censo Escolar, foram priorizados aspectos da matrícula e os indicadores Média de Alunos por Turma, Taxa de Distorção Idade Série, Taxa de Rendimento, Adequação da Formação Docente, Esforço Docente e Infraestrutura das Escolas. Adotou-se como eixo de análise a universalização do Ensino Médio com qualidade social.

É preciso destacar que toda a discussão foi realizada mediante uma análise conjuntural e estrutural do objeto de estudo, ou seja, as concepções, os conceitos, as teorias e as políticas direcionadas à universalização do Ensino Médio com qualidade social estão inseridos em um contexto amplo. As categorias da dialética, ou as categorias metodológicas, guiaram a análise (WACHOWICZ, 2001). Com base na referida autora, da análise dos dados emergiram as categorias de conteúdo: Acesso ao Ensino Médio; Permanência no Ensino Médio. Buscou-se ir além de um estudo sobre a política da educação, e pensar a universalização do Ensino Médio, ou sua negação, no processo da reforma social no Brasil a partir da década de 1990, imersa nas contradições e nas fragilidades do processo.

A educação é resultante de um processo construído de forma articulada que envolve práticas políticas, ideológicas, científicas e culturais concebidas dentro das relações sociais mais amplas. A partir desse entendimento, esta pesquisa baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos de imersão nos dados quantitativos e qualitativos, buscando compreender o acesso e a permanência no Ensino Médio nos dois estados brasileiros: Alagoas e Goiás. A pesquisa se orienta pela reflexão das relações da Reforma do Ensino Médio como política educacional e a universalização dessa etapa da Educação Básica para os jovens de 15 a 17 anos. Buscaram-se

ênfatizar aspectos que permitiram compreender o Ensino Médio e as múltiplas condições que influenciaram no acesso e permanência, contribuindo, assim, para problematizar a necessidade da reforma trazida pela Lei nº 13.415/2017.

O presente livro foi organizada em dois capítulos, além da Introdução, que se articulam em suas discussões e traçam um caminho para a compreensão do problema. Com base na opção teórico-metodológica, optou-se pela não elaboração de um capítulo que trate do referencial teórico relacionado à temática do livro. Apresentar-se-ão os aspectos teóricos concomitantemente à análise dos dados. Pautou-se em Nosella e Buffa (2005, p. 355-356), quando apontam que, “frequentemente, percebe-se uma justaposição entre o referencial teórico e o efetivamente aplicado, ou seja, não há uma íntima conexão entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados”. Dialogou-se diretamente com os dados, o que permitiu a compreensão qualitativa dos dados quantitativos, problematizando o impacto social que eles apontam.

No segundo capítulo, foram trabalhados os dados na busca de compreender os desafios ao acesso dos jovens de 15-17 anos. Analisaram-se elementos relacionados aos jovens pertencentes ao grupo de idade entre 15 a 17 anos excluídos da Educação Básica e do Ensino Médio, com base nos textos e contextos dos dois estados envolvidos na pesquisa, e ausente nos documentos que tratam da reforma do Ensino Médio.

No terceiro capítulo, problematizou-se a permanência desse jovem no Ensino Médio, trabalhando dimensões silenciadas nas políticas recentes desta etapa da Educação Básica, nomeadamente na reforma trazida pela Lei nº 13.415/2017, relacionadas aos estudantes e professores que influenciam diretamente o contexto da pesquisa. Os textos que tratam das referidas dimensões constituíram um referencial para a análise de dados no processo de pesquisa.

Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Pode-se dizer que o direito a uma educação de qualidade social é um problema nacional que acolhe questionamentos e desconfiças, e assume significados e programas de ação distintos em diferentes contextos estaduais. Partindo desse princípio, apresenta-se uma reflexão que permitiu compreender como está sendo tratado o Ensino Médio no Brasil e, em particular, nos estados de Goiás e Alagoas e as assimetrias existentes.



## O DIREITO AO ENSINO MÉDIO COM QUALIDADE SOCIAL: O ACESSO COMO CONDIÇÃO NECESSÁRIA

No presente capítulo, apresentam-se dados relacionados ao acesso dos jovens de 15 a 17 anos à escola e ao Ensino Médio. Busca-se problematizar, com base em Indicadores Educacionais, a exclusão na escola e da escola. Apresenta-se uma reflexão que aponta o distanciamento dos estados de Alagoas e Goiás em materializar a Meta 3 do PNE.

### Aspectos das políticas educacionais e qualidade social do ensino médio

A educação brasileira tem uma história de acesso a pequenas parcelas da população. A escola foi, durante séculos, privilégio de poucos. Nas últimas décadas esse contexto se modifica com a ampliação do acesso às etapas da Educação Básica. Mais crianças e jovens chegam aos sistemas de ensino e vão ao encontro de uma antiga necessidade social do país, de modo que “[...] ao longo dos últimos anos, acentuou-se o processo de incorporação ao sistema de ensino da grande maioria da população, praticamente superando a causa histórica e mais significativa de exclusão: a falta de escolas” (OLIVEIRA, 2007, p. 670).

No novo contexto de ampliação do acesso, dificuldades já existentes no ensino brasileiro foram aprofundadas e, com o acompanhamento sistemático do fluxo escolar e as avaliações nacionais realizadas regularmente a cada biênio desde 1995, acentuou-se a preocupação com a questão da qualidade do ensino na elaboração de propostas de políticas educacionais. No ingresso dos anos 2000, o PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), estabeleceu as diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação brasileira na primeira década do século XXI. O plano ressaltou a expansão das matrículas no Ensino Médio e da população de 15 a 17 anos de idade, registrada no país na década de 1990, e a necessária superação da elevada distorção idade-série. Fica evidente que o Ensino Médio apresentava problemas relacionados ao acesso e que a maioria dos alunos não terminava essa etapa da Educação Básica. O PNE aparece como possibilidade para mudar a realidade educacional brasileira por meio do cumprimento de metas. Aprovado em 2001, o primeiro PNE foi amplamente disputado. Ao longo da década de 1990, dois PNEs foram elaborados: um da sociedade brasileira e outro encaminhado pelo Executivo Federal. Ambos tinham prioridades diferentes e perspectivas opostas e conflitantes

embasadas em dois projetos de sociedade, com diferentes perspectivas da política educacional.

[...] elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98)

Após amplas discussões, o projeto desenvolvido pela sociedade brasileira foi aprovado, mas com inúmeros vetos pelo Executivo, com destaque ao financiamento.

Uma rápida análise das metas apresentadas mostra com clareza a postura adotada pelo Executivo diante do projeto aprovado pelo Congresso Nacional: vetar todos os mecanismos que viabilizariam financeiramente, sem um comprometimento maior da qualidade, o atendimento das metas ali estabelecidas. Assim, de uma forma geral, foram vetados todos os itens que implicassem um aporte adicional de recursos, por parte do governo federal, como se fosse possível atender o seu conjunto de metas sem a alteração dos valores atualmente gastos com ensino no Brasil (PINTO, 2002, p. 123).

Ao vetar a ampliação de recursos, o governo federal transforma o PNE (2001-2010) em uma carta de intenções. Todas as metas e objetivos, para serem alcançados, necessitariam de mais recursos financeiros, como fica evidente no que diz respeito ao Ensino Médio. As diretrizes do PNE (2001-2010) apontavam “para a criação de incentivos e a retirada de todo obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar e, aos 17 ou 18 anos de idade, estejam concluindo a educação básica com uma sólida formação geral” (BRASIL, 2001). Apresentava em destaque os seguintes objetivos e metas:

1. Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física na educação básica pública, que assegure: a) o reordenamento, a partir do primeiro ano deste Plano, da rede de escolas públicas que contemple a ocupação racional dos estabelecimentos de ensino estaduais e municipais, com o objetivo, entre outros, de facilitar a delimitação de instalações físicas próprias para o ensino médio separadas, pelo menos, das quatro primeiras séries do ensino fundamental e da educação infantil; b) a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio de acordo com as necessidades de infraestrutura identificada ao longo do processo de reordenamento da rede física atual; c) no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem; d) o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental.

2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação.

3. Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados.
4. Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível.
5. Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem.
6. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais, incluindo: a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares; b) instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares; e) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; f) instalação para laboratórios de ciências; g) informática e equipamento multimídia para o ensino; h) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas incluindo material bibliográfico de apoio ao professor e aos alunos; i) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula; j) telefone e reproduzidor de texto;
7. Não autorizar o funcionamento de novas escolas fora dos padrões de "a" a "g".
8. Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos.
9. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelos menos com biblioteca, telefone e reproduzidor de textos.
10. Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50%, e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham de equipamentos de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem.
11. Adotar medidas para universalização progressiva das redes de comunicação, para melhoria do ensino e da aprendizagem.
12. Adotar medidas para a universalização progressiva de todos os padrões mínimos durante a década, incentivando a criação de instalações próprias para esse nível de ensino.
13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições, de funcionamento das escolas.
14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar.
15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.
16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino.
17. Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática.
18. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.
19. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como

uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99.

20. Observar, no que diz respeito ao ensino médio, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à formação de professores, financiamento e gestão e ensino a distância. (BRASIL, 2001, s/p)

Ao realizar um diagnóstico do PNE (2001-2010), Dourado (2011) aponta que o primeiro PNE não se constituiu no epicentro da política educacional brasileira. Suas metas não foram priorizadas e, mais uma vez, a materialização do direito à educação foi protelada.

Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação 'direito de todos e dever do Estado', passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado. Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país. (SAVIANI, 2013, p. 754).

Chega-se à década de 2010 com a necessidade de retomar as metas traçadas em 2001. Depois de 4 anos de discussão, um novo PNE é aprovado em 2014. A Meta 3 trata do Ensino Médio e ressalta a universalização da Educação Básica para os jovens de 15 a 17 anos. Sugere o aumento das matrículas no Ensino Médio e da população de 15 a 17 anos de idade. Ao mesmo tempo, com todos os jovens da referida faixa etária na escola, as possibilidades de atingir, no mínimo, 85% desses jovens matriculados na última etapa da Educação Básica se amplia, como aponta a segunda parte da Meta 3.

Com base em Dourado (2013), destacam-se os limites dos estados da federação, isoladamente, cumprirem as metas do PNE. Emerge a centralidade da colaboração entre os entes federados e a responsabilidade prioritária dos estados da federação com o Ensino Médio e de dotá-lo de qualidade social (KUENZER, 2010). Sobre a qualidade na educação, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 6) afirmam:

[...] observa-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz.

A educação brasileira tem problemas históricos não resolvidos. No tempo presente, as reformas refletem as mudanças desencadeadas nos anos de 1990. Um marco é a aprovação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O debate sobre a qualidade da educação ganha fôlego com

a referida lei. O estudo realizado por Oliveira, Dourado e Santos (2007) buscou identificar as condições, dimensões e fatores fundamentais de uma educação de qualidade, e mostrou que a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares. As dimensões extraescolares que afetariam os processos educativos e os resultados escolares envolvem dois níveis:

- 1) a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos – detecta a influência do capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência etc.;
- 2) a dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado – que faz referência à ampliação da obrigatoriedade da educação básica; à definição e garantia de padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; à definição e efetivação de diretrizes nacionais para os diferentes níveis etc.

No que se refere às dimensões intraescolares, sua importância se deve à sua influência direta nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, dentre outros. Estas dimensões são apresentadas em quatro níveis: do sistema, da escola, do professor e do aluno.

- 1) Nível do sistema: condições de oferta de ensino. Refere-se, dentre outros aspectos, à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários.
- 2) Nível da escola: gestão e organização do trabalho escolar. Trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico.
- 3) Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica. Relaciona-se ao perfil docente (titulação/qualificação adequada ao exercício profissional), às formas de ingresso e condições de trabalho adequadas e às políticas de formação e valorização do pessoal docente.
- 4) Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar. Refere-se ao acesso e às condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural, e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes. Considera a visão de qualidade

entre pais e estudantes e as práticas de processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa.

Segundo Oliveira, Dourado e Santos (2007), as dimensões intra e extraescolares afetariam de modo significativo a aprendizagem dos alunos, o que exigiria a consideração dessas dimensões, de forma articulada, para o estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e gestão pedagógica. Conforme os autores, tais medidas seriam imprescindíveis para a garantia do sucesso dos estudantes e de uma educação de qualidade para todos.

## A rede estadual de ensino e o acesso à escola

Várias são as demandas educacionais na perspectiva da qualidade social. Destaca-se a instituição de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação que permita

distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. E, para dar cumprimento a esse dever garantindo, em consequência, o direito à educação, os principais países se empenharam, a partir da segunda metade do século XIX, em implantar os respectivos sistemas nacionais de educação, erigidos no caminho efetivo para universalizar a escola básica. Vê-se, pois, que o papel do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica. (SAVIANI, 2013, p. 745)

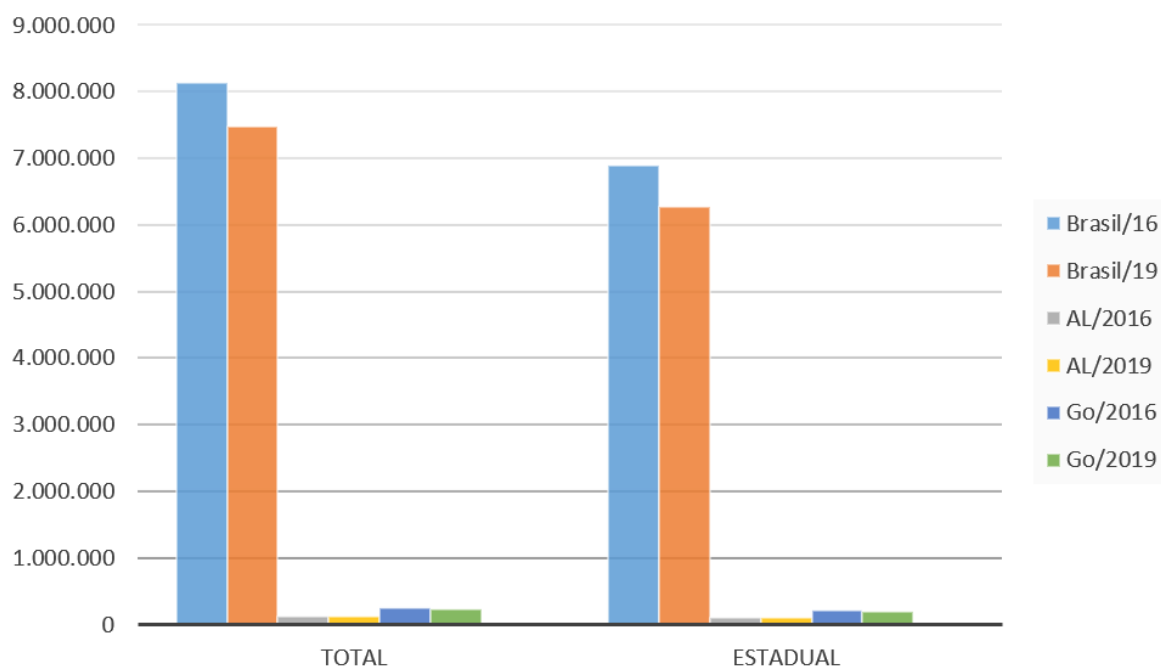
A organização da educação no Brasil ainda se caracteriza pela divisão de competências e responsabilidades entre União, estados e municípios, o que se aplica também em grande parte de sua manutenção e financiamento. Tem-se, assim, uma educação que foi fragmentada nas esferas governamentais, onde cada uma tem responsabilidade prioritária sobre uma ou duas etapas da Educação Básica. No caso do Ensino Médio, a responsabilidade recai sobre os governos estaduais, que necessitam manter esta etapa da educação acessível aos jovens de 15 a 17 anos. Na tabela abaixo, pode-se verificar, nos estados de Alagoas e Goiás, o número de alunos matriculados na rede estadual de ensino.

**Tabela 1 - Matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa, no período de 2016/2019**

UF	Dependência administrativa	Ensino Médio	
		2016	2019
Brasil	Total	8.133.040	7.465.891
	Estadual	6.897.145	6.266.820
Alagoas	Total	122.495	116.193
	Estadual	97.334	92.858
Goiás	Total	247.506	237.166
	Estadual	204.459	196.688

Fonte: Elaboração da autora com base no Censo Escolar (BRASIL, 2019).

**Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa, no período de 2019/2019**



Fonte: Elaboração da autora com base no Censo Escolar (BRASIL, 2019).

Os números do Ensino Médio podem impressionar, uma vez que se têm aproximadamente 7,5 milhões de matrículas em 2019 no Brasil. Entretanto, esse número de matriculados é inferior à população residente de 15 a 17 anos. Em 2019, residiam no Brasil 9,5 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade em referência. Nos dois estados da federação pesquisados, também há mais jovens residentes, quando comparados com a matrícula total. Pode-se constatar, então, que há jovens fora do Ensino Médio. Onde eles estão? O que leva os estudantes a não se matricularem para cursar o Ensino Médio? Os que se matriculam, permanecem? Tais questões não podem ser discutidas separadamente das questões políticas, econômicas e sociais. Trata-se da negação do direito à educação.

A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada. Nesse momento, cumpre inquirir pela origem desse conceito, desse conceito novo e dessa forma de organização. Embora não constante do importante capítulo da Educação, na Constituição Federal – CF – de 1988, esse conceito se nutre do espírito do texto constitucional em cujo teor transparece o universalismo de vários direitos. A educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito. A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado. (CURY, 2008, p. 295)

Lugar de jovem de 15 a 17 é no Ensino Médio. De forma contraditória, percebe-se uma queda da matrícula nos dois estados no ano de 2019. Vale ressaltar que a Emenda Constitucional nº 59/2009 aponta para a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 4 a 17 anos até 2016 e sugere uma ampliação da matrícula no Ensino Médio. Entretanto, Alagoas e Goiás perdem matrículas, inclusive na dependência administrativa estadual, responsável prioritária pelo Ensino Médio e que comporta a maioria da matrícula com 85% aproximadamente.

Os dados sugerem que os estados da federação, isoladamente, não têm obtido êxito em universalizar o Ensino Médio com qualidade social. Kuenzer (2010) destaca a centralidade da política educacional:

[...] no que diz respeito ao ensino médio: a sua universalização com qualidade social, por meio de ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática. (KUENZER, 2010, p. 859, grifos da autora)

A fragmentação da responsabilidade dos entes federados pela Educação Básica, em suas três etapas, expressa limites na superação da precarização do ensino no Brasil (SAVIANI, 2013), bem como a ausência de responsabilidade por parte da União, dos estados e dos municípios com a formação de todas as crianças e jovens. Por outro lado, evidencia a urgência da instituição de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, alinhado ao PNE, como condição necessária para ofertar uma Educação Básica de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, concorda-se com Dourado quando este afirma

que a articulação entre o PNE e o SNE [Sistema Nacional de Educação], compreendidos como políticas de Estado, deve-se direcionar à garantia do direito à educação, envolvendo as diferentes esferas de governo e os sistemas de ensino no atendimento à população, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, em regime de corresponsabilidade, onde haja organicidade entre a capacidade financeira e as respectivas responsabilidades de cada ente federado, sem prejuízo das competências comuns e supletivas, tendo por eixo a definição da EC 59/2009 que estabelece que o SNE em regime de colaboração



deve ser articulado sob o PNE. (DOURADO, 2013, p. 779)

Os jovens continuam fora do Ensino Médio no Brasil. Os que estão incluídos têm uma educação de qualidade social, como sugere Kuenzer (2010)? Os excluídos do Ensino Médio estão na escola, retidos no Ensino Fundamental? Estão fora da escola? Compreender e problematizar o porquê dos jovens de 15 a 17 anos se maticularem e frequentarem ou não a escola remete às vicissitudes da educação.

Se o caminho que acabo de apontar for efetivamente seguido, o direito à educação estará assegurado a todos os brasileiros. Entretanto, se novamente enveredarmos por disputas localistas, perdendo de vista o objetivo maior da construção de um sistema educacional sólido, consistente, regido por um mesmo padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do país sem uma única exceção, mais uma vez estaremos adiando a solução do problema educativo. E as perspectivas não serão nada animadoras, pois um país que não cuida seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada, está cassando o próprio futuro. (SAVIANI, 2013, p. 759)

Os ordenamentos legais e o PNE apontam para incluir os jovens na escola. Propõem ainda que as condições de oferta sejam de qualidade social. Sugerem uma estrutura física, adequada, professores formados e valorizados, condições dignas de trabalho, estímulo ao jovem para frequentar a escola, inclusive aqueles mais vulneráveis. Ter todos na escola. Ter todos no Ensino Médio e mantê-los, com qualidade, está positivado. Tais condições são necessárias para “resgatar a ampliação do acesso e que tal se veja revestido do ansiado padrão de qualidade” (CURY, 2014, p. 1064). Para o citado autor, com tais medidas articuladas e com a participação efetiva da União, pode-se vislumbrar a expansão com qualidade da Educação Básica.

[...] expansão qualificada, é possível dizer que estamos vislumbrando uma saída racional para um direito proclamado como direito social (art. 6º da Constituição), com padrão de qualidade como direito de todos e dever do Estado entre cujos princípios norteadores está tanto o resguardo da cidadania, quanto um dos pilares dos direitos humanos (CURY, 2014, p. 1065).

Em 2014, com a aprovação do PNE, ressurgiu “uma oportunidade rara e histórica de o Brasil superar a pesada herança do passado excludente e lançar políticas que nos ponham no caminho de mudanças atuais na educação brasileira que molde uma verdadeira educação de qualidade” (CURY, 2014, p. 1065). A compreensão do conceito de qualidade da educação é histórica, no tempo presente, pode assumir diferentes significados.

A noção de qualidade é, portanto, uma construção social e tem um caráter polissêmico e complexo (SILVA, 2008). O autor observa que, “considerando as análises e notícias, opera-se

como se a noção de qualidade já estivesse decidida, bastando alcançá-la ou, em certos casos, atestar sua ‘inegável’ presença ou ausência” (SILVA, 2008, p. 11). Sabe-se que uma dimensão da qualidade é a quantidade. Em se tratando de educação, em países marcados pela desigualdade como o Brasil, não há qualidade sem quantidade. Não há qualidade com jovens fora da escola.

A construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 210)

Qualidade é, por exemplo, todos os jovens de 15 a 17 anos incluídos no processo educativo. Os dados da tabela 1 indicam que há jovens de 15 anos fora do Ensino Médio. Permitem afirmar que milhares de jovens perderam a oportunidade de formação no tempo certo e que o Ensino Médio brasileiro é excludente, inclusive nos dois estados pesquisados.

Em outras palavras, a puberdade é uma revolução orgânica natural e universal que fundamenta o direito à adolescência, isto é, a um período de 6 a 7 anos de busca para os jovens identificarem e ensaiarem seus potenciais intelectuais, artísticos, científicos. Mas, quando aos jovens foi negada a aprendizagem dos hábitos e habilidades intelectuais próprias do ensino fundamental, no ensino médio torna-se extremamente difícil a recuperação e o caminho para a autonomia e criatividade estará gravemente prejudicado. (NOSELLA, 2011, p. 1060)

Excluídos do Ensino Médio, todos os jovens alagoanos e goianos estão na escola? Estão matriculados no Ensino Fundamental?

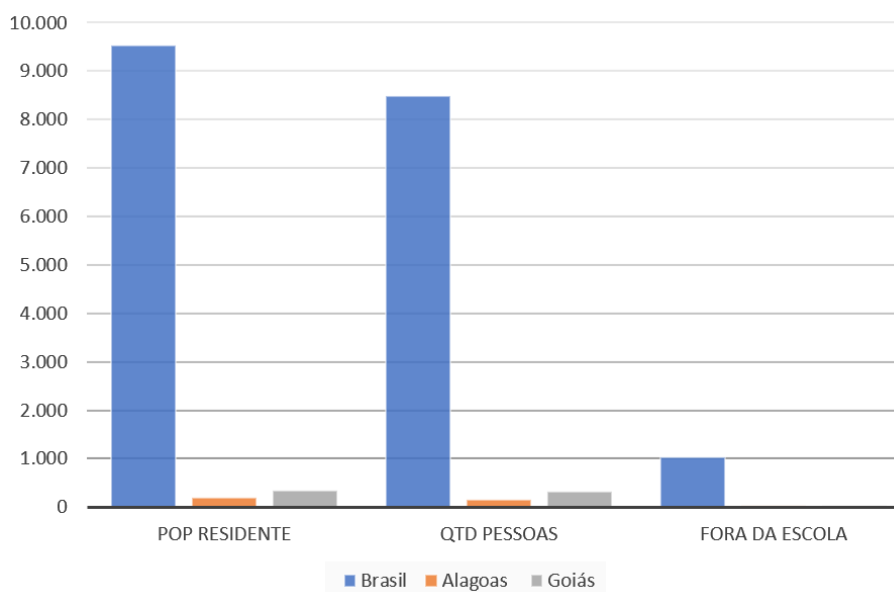
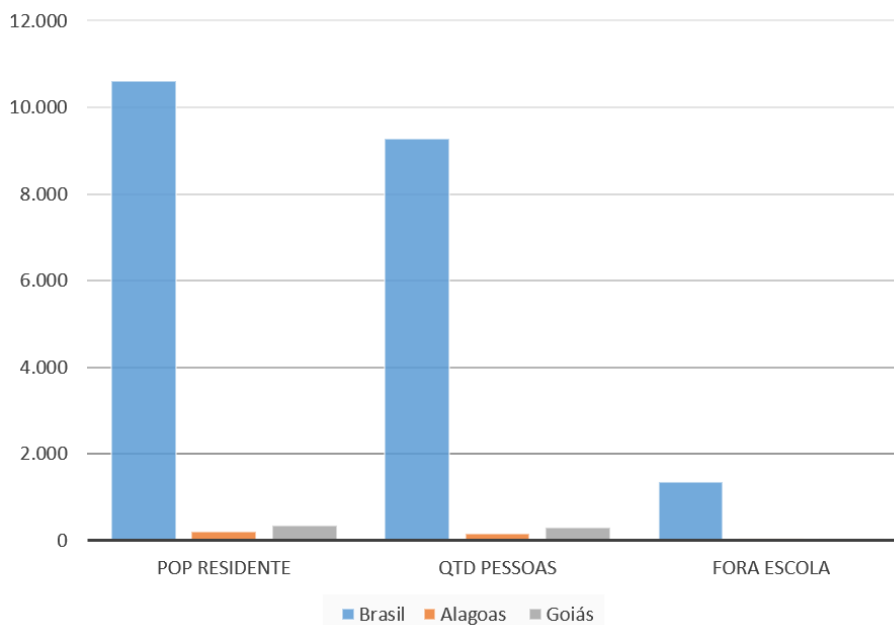
Os dados da tabela 2 apontam que não e expressam a negação do direito à educação, positivado na CF/88 e na Meta 3 do PNE. Os dois estados, distintos em sua cultura, economia e localização no território brasileiro, ainda não cumpriram o que estava proposto para 2016 na Emenda Constitucional nº 59 e ratificado no PNE (2014-2024): todos os jovens de 15 a 17 anos na escola. Destaca-se que Alagoas está mais distante de cumprir a referida meta. A tabela abaixo mostra como a universalização do acesso continua sendo postergada e evidencia a urgência de políticas públicas para materializá-la.

**Tabela 2 - População residente x quantidade de pessoas na escola x quantidade de pessoas fora da escola**

Variável – Estudantes (x Mil pessoas)									
Brasil e unidade da federação	Grupo de idade	População residente		Taxa de escolarização %		Quantidade de pessoas na escola		Estudantes fora da escola	
		2016	2019	2019	2019	2016	2019	2016	2019
Brasil	15 a 17 anos	10.618	9.521	87,2	89,2	9.263	8.490	1.355	1.031
Alagoas	15 a 17 anos	196	184	84,0	83,2	165	153	31	31
Goiás	15 a 17 anos	336	343	88,7	91,4	298	313	38	30

Fonte: IBGE – Elaboração da autora, com base na PNAD Contínua 2019.

**Gráfico 2 - População residente x quantidade de pessoas na escola x quantidade de pessoas fora da escola - 2019/2019**



Fonte: IBGE – Elaboração da autora, com base na PNAD Contínua 2019.

Observando a tabela 2, encontram-se algumas diferenças entre os dois estados. Alagoas tem uma população menor que o estado de Goiás, conseqüentemente, uma quantidade menor de pessoas na faixa etária de 15-17 anos que deve estar frequentando o Ensino Médio. A taxa de escolarização, que é o percentual de estudantes de determinada faixa etária do total de pessoas dessa mesma faixa etária, expressa que, dentro do cenário do Brasil, Alagoas se comporta em queda em 2019, quando comparado com 2016, e Goiás tem seu índice se elevando. Entretanto, nenhum dos dois estados atingiu o que preconiza a Meta 3 do PNE, que, até 2016, todos os estados da federação deveriam atingir o índice de 100% (cem por cento) de alunos nessa faixa de idade na Educação Básica. É preciso destacar que, por exemplo, o Brasil apresentou, em 2019, mais de 1 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, excluídos dela, em uma clara explicitação da negação do direito à educação.

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori. A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado. (CURY, 2008, p. 302)

O Estado (União, estados da federação e municípios) negligencia sua própria legislação e política no que se refere a uma educação voltada para a formação básica plena de todos os brasileiros. Os números são implacáveis e expressam, segundo Dourado (2013), mais uma vez, que os entes federados, isoladamente, são incapazes de dotar de qualidade a segunda etapa da Educação Básica.

A definição de formas de colaboração entre os sistemas de ensino e a fixação de normas de cooperação entre os entes federados são fundamentais para a garantia da universalização da educação obrigatória de 4 a 17 anos. Isso pressupõe um tensionamento à diferenciação que marca o sistema federativo, bem como a relação entre descentralização e centralização como caminho fértil para a garantia do direito à educação para todos, o que se reafirma no incremento de ações inter federativas construídas de forma participativa. Isso caracterizaria as bases de uma concepção e lógica de gestão pautada pela interdependência. (DOURADO, 2013, p. 774)

A exclusão da escola se mantém, mesmo com a Emenda Constitucional nº 59/09, que propõe a universalização na educação de 4 a 17 (KUENZER, 2010). A queda de matrículas e a exclusão de mais de 1 milhão de jovens revelam a necessidade de políticas específicas que

visem à democratização do acesso e à permanência dos alunos no Ensino Médio (SILVA, 2015). Faz-se necessário implementar políticas regulares que primem pela qualidade do ensino, visto que uma Educação Básica de qualidade para todos deve atender às finalidades propostas para o Ensino Médio, como prevê a LDB nº 9.394/96 no art. 35:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

O direito a uma educação de qualidade demanda a superação da equação que precariza o ensino no Brasil, com destaque às variáveis fragmentação e protelação (SAVIANI, 2013). A Educação Básica se constitui um direito a partir da LDB. Nela, a última etapa da Educação Básica, seu acabamento, é o Ensino Médio.

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de 'base', 'básica', que se pode ter uma visão consequente das partes. A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada. (CURY, 2008, p. 294)

Como prevê a LDB nº 9.394/96, todos os jovens devem estar na escola e é preciso que haja a busca ativa dos excluídos, por meio de políticas públicas que sejam voltadas diretamente aos jovens de 15 a 17 anos. A qualidade almejada sugere o dever do Estado no contorno da evasão escolar, da distorção idade-série, da inadequada infraestrutura, na valorização dos profissionais da educação e todos os outros aspectos que interferem na universalização do acesso e na qualidade da Educação Básica (GIROTTI, 2019).

O Brasil, concentrando a média de todos os estados, vem atingindo um crescimento paulatino, mas ainda exclui 10,8% de estudantes dessa faixa etária que deveriam estar na escola, independentemente da etapa da Educação Básica. Uma contradição, quando se considera, de um lado, a centralidade da ciência e da tecnologia na sociedade e, de outro lado, a negação ao conhecimento científico aos jovens que não estão na escola e não completaram o Ensino Médio (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). É preciso destacar que, por exemplo, Alagoas, em 2019, apre-

sentou 31 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, excluídos dela. A visão de que o estado não tem seu interesse voltado à manutenção dos jovens de 15 a 17 anos na escola é explícita. O acesso é a primeira porta para se ter uma educação de qualidade, fato que Alagoas parece desconsiderar.

Alagoas tem 16,8% de alunos excluídos, enquanto Goiás mantém 8,6%. É preciso destacar que, por exemplo, Goiás apresentou 30 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, excluídos dela em 2019. Apesar do esforço desse estado, deve-se considerar que ele não atingiu os 100% (cem por cento) positivados na CF/88 e ratificados na Meta 3 do PNE. Um contexto explícito de negação do direito à educação (CURY, 2008, 2014) e de descuido com os jovens brasileiros (SAVIANI, 2013). O PNE (2014-2024) aparece como uma possibilidade. A Meta 3 almeja 100% da população de 15 a 17 anos na escola, desde 2016. A estratégia 3.9 indica promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude (BRASIL, 2014). Contraditoriamente, Alagoas e Goiás não materializaram a referida meta. Para Silva (2015), a persistência de jovens sem estudar e que não concluíram a Educação Básica, evidencia “os itinerários descontínuos a que está submetida a escolarização da juventude e trazem à tona o descompasso entre o proclamado e o efetivamente realizado” (SILVA, 2015, p. 65).

Se ainda há exclusão da escola, dúvidas e questionamentos são levantados: onde estão esses adolescentes? Por que não estão matriculados na escola? A universalização e o acesso foram colocados “de molho”, para que houvesse a dedicação às mudanças curriculares? Os jovens matriculados na escola estão frequentando o Ensino Médio?

## **A exclusão dos jovens de 15 a 17 anos do ensino médio**

A Emenda Constitucional nº 59/09 continua a ser negligenciada, pois ambos os estados, apesar de suas diferenças, não conseguem atingir a Meta 3 do PNE, que prevê 100% de jovens na escola (OLIVEIRA, 2010). Ao avançar nessa discussão de acesso e qualidade e responder à pergunta do porquê os jovens não estão frequentando o Ensino Médio, é necessário tratar da Taxa de Frequência Líquida (TFL), indicador que expressa, por exemplo, o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o Ensino Médio e daquelas que já o concluíram. A referida

taxa constrange a realidade e dá visibilidade à universalização. Silva (2015, p. 67) destaca a centralidade de universalizar o Ensino Médio para os jovens de 15 a 17 anos.

Tornar 'universal' sem que seja mera figura retórica implica em pelo menos três ações por parte do poder público: o reconhecimento do direito; a ampliação da oferta de modo a alcançar a maior proximidade possível em relação à taxa líquida de escolarização; e que se assegure o caráter obrigatório e gratuito.

As ações propostas se articulam com a universalização do Ensino Médio com qualidade social, que passa pelo acesso a essa etapa da Educação Básica. A tabela 3 permite avaliar o acesso dos estudantes de 15 a 17 anos nos dois estados: Alagoas e Goiás.

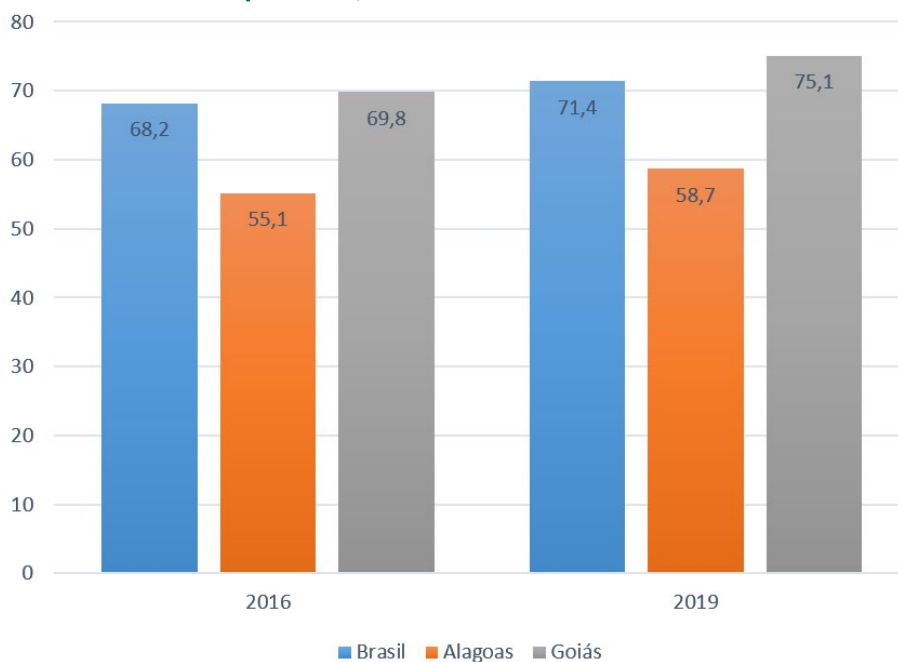
**Tabela 3 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por sexo e faixa etária, por curso frequentado, de 15 a 17 anos no Ensino Médio**

Variável – Taxa ajustada de frequência escolar líquida (%)			
Brasil e Unidades da Federação	Grupo de Idade 15-17	Anos	
		2016	2019
Brasil	Total	68,2	71,4
Alagoas	Total	55,1	58,7
Goiás	Total	69,8	75,1

**Fonte: Elaboração da autora com base na PNAD 2019.**

Os dados apontam a existência de muitos jovens de 15 a 17 anos excluídos do Ensino Médio no Brasil. Uma TFL de 71,4% indica que 28,6%, ou aproximadamente 2,7 milhões, de brasileiros perderam, em 2019, a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos necessários à sua formação (NOSELLA, 2011). Um contingente expressivo de jovens brasileiros afastados do direito de frequentar a última etapa da Educação Básica (DOURADO, 2013). Os estados pesquisados também negam o acesso ao Ensino Médio. Alagoas, com mais de 40% excluídos e Goiás com aproximadamente 25%. Os dados mostram que em um universo de 1.000 jovens alagoanos, 413 mil não frequentam essa etapa da Educação Básica. Em Goiás, os dados são melhores, mas igualmente preocupantes. A cada 1.000 jovens, 249 perdem a oportunidade de criar as condições necessárias para engendrar a autonomia moral e a autodisciplina intelectual (NOSELLA, 2011). O gráfico abaixo mostra os dados da tabela 3.

**Gráfico 3 - Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida, por sexo e faixa etária ideal, por curso frequentado, de 15 a 17 anos no Ensino Médio**



**Fonte: Elaboração da autora, com base na PNAD 2019.**

Ambos os estados estão distantes do preconizado na Meta 3 do PNE, que estabelece 85% dos jovens pertencentes ao grupo de idade entre 15 a 17 anos frequentando a última etapa da Educação Básica. A constatação de que 41,3% ou 75.992 jovens de 15 a 17 anos, em Alagoas, não frequentavam o Ensino Médio em 2019 reflete a realidade cruel de uma escola que não é para todos (CURY, 2008). Suscita, de um lado, o descaso com a formação da juventude brasileira (SAVIANI, 2013) e, por outro lado, explicita a responsabilidade política de todos os entes da federação na materialização da Meta 3 do PNE.

A CF tem importância política e estratégica para o estabelecimento de políticas de Estado para as públicas, e o PNE — a despeito de alguns limites que demarcaram o plano, sobretudo no que concerne às metas e estratégias relativas à avaliação, à diversidade e ao financiamento — em articulação com a CF, nesse contexto, para a educação básica e superior. Essa importância política revela-se ainda mais no atual cenário conservador e neoliberal, cuja conjuntura vem contribuindo para uma regressão da agenda das políticas públicas e, no campo educacional, para a não materialização do plano como política pública de Estado, tendo em vista a opção por uma política regressiva de ajustes de toda ordem na contramão da efetivação de políticas direcionadas à garantia de direitos sociais. (DOURADO, 2019, p. 15)

Ao constatar que os jovens não estão no Ensino Médio, emerge a questão: onde eles estão? Fora da escola ou retidos no Ensino Fundamental. Na tabela 2 foi problematizada a Taxa de Escolarização (TE) do Brasil. Constatou-se que, com uma TE de 89,2% em 2019, de cada 1.000 estudantes, 108 não estão na escola. Como 286 em 1.000 não estão no Ensino Médio,



constata-se que 178 estão retidos no Ensino Fundamental. Alagoas e Goiás traçam caminhos semelhantes do resto do Brasil. Em Alagoas, a TE em 2019 é de 83,2%. Assim, de 1.000 estudantes, 168 não estão na escola. Com base na TFL, 413 estão fora do Ensino Médio, logo, 245 estão retidos no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, Goiás apresenta 86 estudantes fora da escola e 163 ainda frequentando o Ensino Fundamental. A estratégia 3.5 do PNE se mostra alvissareira quando indica a necessidade de se

manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade. (BRASIL, 2014)

Para os alunos retidos no Ensino Fundamental, quais caminhos podem ser considerados? Seguir para Ensino Médio com defasagem de conhecimento? Seguir para o Ensino Médio com distorção idade-série? Ou abandonar a escola sem terminar o Ensino Fundamental ou ao terminá-lo? Independentemente do caminho, o direito à educação de qualidade já foi tolhido para um expressivo contingente de jovens brasileiros.

O direito à educação básica de qualidade constitui um grande desafio para o Estado brasileiro e se explicita por indicadores educacionais, demarcados por assimetrias regionais, estaduais e municipais que requerem um novo esforço e um pacto federativo assentado na efetiva coordenação e cooperação, para a maior organicidade entre os processos, as políticas e programas educacionais, a gestão e o financiamento, e para a democratização da organização e gestão educacional, incluindo a ampliação do direito e a regulação. (DOURADO, 2013, p. 772)

Há um consenso mundial sobre a necessidade de garantir o direito à educação, ao menos básica, para todas os sujeitos (CURY, 2008), inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Os dados mostram a urgência de trazer todos os jovens para a escola e, mais ainda, para o Ensino Médio. Ter todas as crianças no Ensino Fundamental e todos os jovens no Ensino Médio é uma necessidade imprescindível para o Estado que tem o dever de cuidar “seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada” (SAVIANI, 2013, p. 759).

A educação é um processo social que tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, é parte da sociedade e com ela deve contribuir. Sendo assim, a educação precisa ser compreendida como um dever do Estado e um direito que precisa ser exercido por todos como condição para um futuro virtuoso para o país (SAVIANI, 2013). Lugar de jovem de 15 a 17 anos é

no Ensino Médio. Trata-se “de um direito que, mesmo podendo ser exercido individualmente, não pode ser compreendido em abstração de sua dimensão coletiva e até mesmo difusa”. (DUARTE, 2017, p. 698).

A Educação Básica se constitui um dos alicerces para a construção de um país nos moldes da democracia social. Assim, a educação como direito de todos foi uma conquista positivada no art. 6º da CF/88. O direito a um percurso formativo exitoso desde a Educação Infantil ao Ensino Médio está positivado na LDB (CURY, 2014).

Nossa Constituição fala, em seu art. 205, o da educação, em desenvolvimento pleno da pessoa como critério para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Mas, o caminho para uma cidadania ativa ainda tem muito o que se efetivar em nosso país. De um lado, um passado de negação e de exclusão já apontado como sendo de dupla rede no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. De outro, as estatísticas educacionais oficiais revelam um quadro ainda por se fazer no acesso, na permanência e na qualidade da educação. (CURY, 2018, p. 878, grifos do autor)

Tal direito, ratificado no PNE, constrange a realidade exposta pelos dados e sugere a relevância e a urgência da busca ativa dos jovens de 15 a 17 anos fora da escola ou retidos no Ensino Fundamental, nos estados de Alagoas e Goiás. Indica também um olhar para dentro do Ensino Médio, que diz respeito ao percurso formativo nessa etapa da Educação Básica, que se quer sem interrupção, ou seja, sem reprovação ou abandono. Silva (2015) destaca o expressivo número de jovens/adolescentes de 15 a 17 anos que se encontram ainda no Ensino fundamental ou sem qualquer vínculo escolar, “ainda que sejam portadores do pleno direito à educação” (SILVA, 2015, p. 65).

Essa compreensão sugere problematizar as Taxas de Rendimento no Brasil e nos dois estados pesquisados. O rendimento é historicamente um pesadelo do desenvolvimento educacional brasileiro, marcado por sua precarização (SAVIANI, 2013). Os indicadores TE e TFL se mostram preocupantes e são reflexos, em grande medida, da reprovação e do abandono escolar.

No Brasil, a educação foi incorporada aos direitos sociais. A CF/88 prevê o dever e o direito de matricular todas as crianças de 4 a 17 anos nas escolas. Em 2014, o PNE estabeleceu diretrizes que julgam poderem ser alcançadas. Tais metas cobram um resultado a ser alcançado pelos entes federados brasileiros e ajudam a ter uma visão mais clara sobre que medidas devem ser tomadas para corrigir os erros e tornar a educação acessível.

## Reprovação e abandono: um problema persistente

No campo educacional brasileiro, a chegada do século XXI contrastou com o fato de que alguns problemas elementares do século passado ainda não haviam sido superados, como: o analfabetismo, a distorção idade/série, o abandono e a reprovação. A esses elementos se agregaram alguns desafios educacionais consideráveis como a ampliação da escolaridade média, busca pela elevação do número de pessoas com curso superior, entre outros. Para um país em busca de crescimento e reconhecimento econômico, em um mundo cada vez mais repleto de ciência e tecnologia (SAVIANI, 2013), o cenário pede um olhar atento.

A tabela 4 a seguir aponta as Taxas de Rendimento que destacam as Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono de acordo com o INEP no Brasil e nos estados de Alagoas e Goiás.

**Tabela 4 - Taxa de Rendimento Escolar**

Brasil e UF	Taxas	2016		2019	
		Estado	Federal	Estado	Federal
Brasil	Aprovação	79,4	86,3	84,5	88,5
	Reprovação	9,8	5,7	10,0	9,8
	Abandono	7,6	2,1	5,5	1,7
Alagoas	Aprovação	73,8	74,1	86,0	79,4
	Reprovação	14,9	27,8	6,9	16,4
	Abandono	15,4	7,0	7,1	4,2
Goiás	Aprovação	85,0	86,1	92,4	89,8
	Reprovação	9,7	12,8	5,3	9,6
	Abandono	6,3	1,1	2,3	0,8

**Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP, 2019.**

Os indicadores relacionados à reprovação e ao abandono escolar demonstram a proporção do desafio posto para a universalização de Ensino Médio, pois o número de ambos é elevado. É interessante observar o número de matriculados na tabela 1, afastados e reprovados na tabela 4. Essa situação desvela que, embora mais jovens cheguem ao Ensino Médio, e certamente a democratização do acesso tem peso importante nesse incremento, os motivos pelos quais parte dos jovens não prossegue a vida escolar merecem atenção e indagações: seria a escola pouco atrativa? Seria a condição social do jovem que o faz desistir? O que fazer para diminuir tais índices e garantir o acesso?

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 211), os processos educativos e os resultados esco-

lares resultam de ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e gestão, exigindo rediscussão das práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, dos processos de participação, da dinâmica da avaliação e, portanto, do sucesso escolar dos estudantes. Uma educação de qualidade social sugere que todos sejam aprovados, ou seja, que ninguém reprove ou abandone. Observa-se que nos estados de Alagoas e Goiás o índice de aprovação é crescente na dependência administrativa estadual, o que permite inferir que, se o índice de aprovação sobe, as taxas de reprovação e abandono conseqüentemente caem. Comparando com a tabela 3 – Taxa de Frequência Líquida, pode-se observar que, apesar do aumento do índice de aprovação no Ensino Médio, eles ainda não são suficientes para promover a melhoria da quantidade dos alunos que frequentam a escola e nem da qualidade ofertada.

Assim, o Brasil e seus estados, mesmo com as metas do PNE, não oportunizam um percurso formativo sem interrupção. Alagoas ainda apresenta uma taxa de reprovação de 6,9% e abandono de 7,1%. Ou seja, a cada 1.000 alagoanos matriculados no Ensino Médio, 69 reprovam e 71 abandonam a escola. Esses números expressam a negação do direito a uma educação de qualidade social. Explicitam a impossibilidade de milhares de jovens alagoanos e goianos, mesmo em menor proporção, de se apropriarem, no tempo adequado, dos conhecimentos historicamente produzidos. Nosella (2011, p. 1061), com base em Gramsci, destaca que o Ensino Médio representa “o momento catártico mais delicado e importante na vida da pessoa, quando desabrocha o valor da autonomia que é a liberdade de se posicionar”. Para o autor, os jovens de 15 a 17 anos devem vivenciar plenamente essa etapa, sob o risco de inviabilizarem o “caminho para a autonomia e criatividade”.

Os dados, ao apontarem que há jovens que reprovam ou abandonam o Ensino Médio, evidenciam que o percurso formativo não é exitoso, que a trajetória escolar também é instável na última etapa da Educação Básica nos dois estados pesquisados. Os dados sugerem a urgência de diminuir significativamente as taxas de reprovação e abandono. De acordo com Costa (2013), o desafio de universalizar o Ensino Médio com qualidade social passa por uma Taxa de Aprovação ao redor de 100%. Para o autor, diminuir significativamente as taxas de reprovação e abandono implica proporcionar aos jovens de 17 anos concluir a Educação Básica e reduzir a elevada taxa de distorção idade-série.

A preocupação com o fluxo escolar faz parte da história educacional brasileira e perdura até hoje. A universalização do Ensino Fundamental, fortemente presente nas últimas décadas, só evidenciou ainda mais este problema e fez com que os governos elaborassem políticas para a correção do fluxo. Considera-se que o aluno está em situação de distorção idade-série quando a idade dele está 2 anos acima da idade esperada para a série em que ele está matriculado. Isto, geralmente, ocorre em decorrência das sucessivas reprovações e abandonos. O PNE de 2001 deu ênfase à necessidade de se criarem meios para a correção de fluxo. Ou seja, “o atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção de distorções idade-série” (BRASIL, 2001). Para Silva (2015, p. 66), “embora a ampliação do acesso venha se efetivando nas duas últimas décadas, as distorções idade/série permanecem como marca do sistema educacional brasileiro”.

A prerrogativa da alçada estadual no atendimento ao Ensino Médio encontra interlocução na discussão sobre os obstáculos econômicos, políticos, pedagógicos e epistemológicos, em face da ausência da constituição do Sistema Nacional de Educação, em consonância com as premissas apontadas por Saviani (2010). Nessa perspectiva, pode ocorrer a criação de um ambiente propício para o surgimento e incremento das parceiras público-privadas frente à empreitada dos sistemas estaduais de ensino, em busca por inovação e melhoria na qualidade do Ensino Médio. Cury (2002), no que se refere ao deslocamento das ações da esfera federal para os entes federados, afirma que:

Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco natural aos fins da educação. (2002, p. 196)

Tal deslocamento vai de encontro à conquista de uma escola pública de Ensino Médio de qualidade social. Suscita responsabilidades do Estado com as dimensões extra e intraescolares.

### **Distorção idade-série: percursos interrompidos**

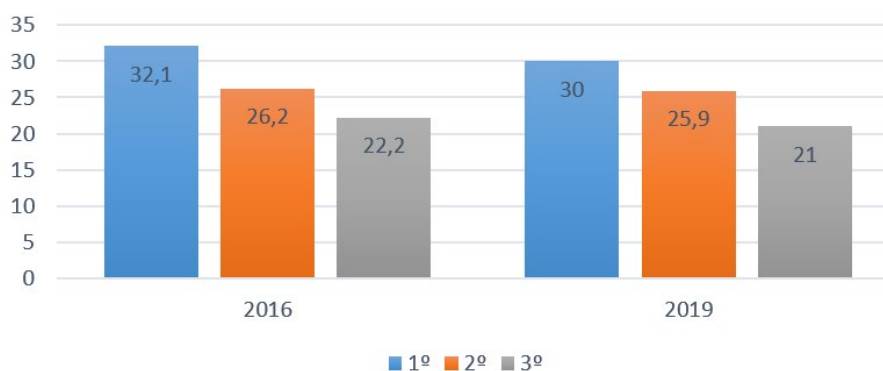
A tabela 5 evidencia a frequência de jovens alagoanos e goianos que já poderiam estar em séries mais avançadas ou até mesmo ter concluído o Ensino Médio. O indicador Taxa de Distorção Idade-Série contribui para problematizar esse contexto adverso.

**Tabela 5 - Taxas de Distorção Idade-Série do Ensino Médio**

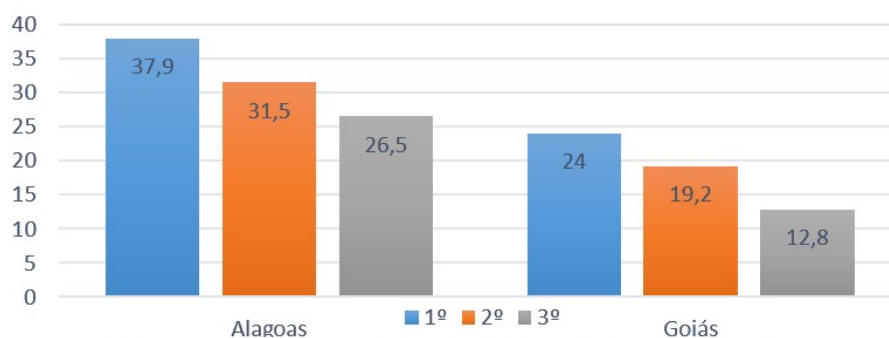
Brasil e UF	2016			2019		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Brasil	32,9	26,2	22,2	30,0	25,9	21,0
Alagoas	42,8	34,9	31,7	37,9	31,5	26,5
Goiás	29,5	24,9	22,1	24,0	19,2	12,8

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Censo Escolar, 2019.

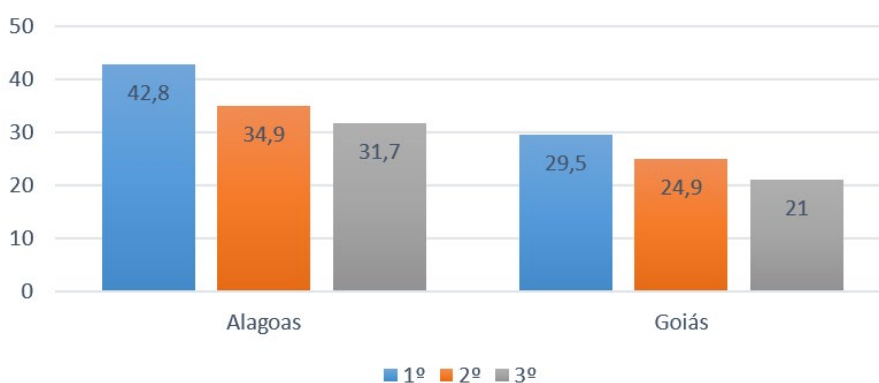
**Gráfico 4 - Taxas de Distorção Idade-Série do Ensino Médio**  
**Taxas de Distorção Idade-série do Ensino Médio - Brasil**



**Taxas de Distorção Idade-série do Ensino Médio - 2019**



**Taxas de Distorção Idade-série do Ensino Médio - 2016**



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do INEP 2019.

Embora a distorção idade-série no Ensino Médio tenha caído nos últimos anos, muito há o que ser feito no sentido de superar esse problema. Alagoas apresenta uma realidade mais preocupante. Há, proporcionalmente, mais jovens com 18 anos, ou mais, tolhidos de seu direito de ter concluído a Educação Básica no tempo adequado. Esses jovens já deveriam, segundo Gramsci (2000, p. 39, *apud* CARMO, 2009, p. 60), ter se apropriado dos:

[...] valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.).

Fica evidente a importância da última etapa da Educação Básica, seu acabamento (CURY, 2008). Importa dotá-la de qualidade social, levando em consideração as dimensões extra e intraescolares (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Nesse contexto, há que se levar em consideração os aspectos estruturais e conjunturais que sustentam esse problema, por exemplo, as condições sociais e econômicas dos alunos. Os alunos com distorção idade-série têm grandes chances de abandonar a vida escolar para trabalhar, por exemplo. Brasileiros, com 18 anos ou mais, têm que conciliar o trabalho com a escola. Muitos optam pelo segundo. Vale destacar que a distorção idade-série se revela desde o Ensino Fundamental.

Esse quadro evidencia o quanto a reprovação, a repetência e a desistência escolar são marcas do sistema educacional do país, haja vista que a matrícula no primeiro segmento do Ensino Fundamental ultrapassava em aproximadamente um milhão o número de crianças entre seis e dez anos de idade. Já para o segundo segmento, se a distorção idade-série para a faixa dos 11 aos 14 anos é menor, ainda que exista, ela é imensa para a faixa etária que compreende os jovens adolescentes que têm entre 15 e 17 anos (SILVA, 2015, p. 64)

Esse contexto adverso de distorção idade-série se acentua no Ensino Médio e se verifica também nos dois estados pesquisados. Como se vê, a Taxa de Distorção no ano de 2016 em Alagoas era de 42,8% na primeira série, mantendo-se em queda até a terceira série do Ensino Médio. Em Goiás, a Taxa de Distorção se inicia com 29,5% e cai na segunda e terceira séries. Em 2019, os números são melhores, mas ainda preocupantes. O Ensino Médio, previsto para atender a população de 15 a 17 anos, não dá conta de oportunizar um percurso formativo sem interrupção. Os dados sugerem um contexto de não qualidade educacional que, segundo Cury (2014, p. 1055), "se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono".

A preocupação com a distorção idade-série faz parte da história educacional. O PNE de

2001 dá ênfase à necessidade de se criarem meios para a correção de fluxo, pois “o atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção de distorções idade-série” (BRASIL, 2001). A Meta 3 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, para vigorar de 2014 a 2024, prevê que até o final de sua vigência o percentual de alunos dentro da faixa etária de 15 a 17 avance para 85% na média nacional. Tem-se, com isso, uma perspectiva de que todos os jovens de 15, 16 e 17 anos estejam matriculados na 1ª, 2ª e 3ª séries, respectivamente. Isso não impede que os jovens com mais de 17 anos frequentem o Ensino Médio, pois se trata de um direito.

Os dados apontam que a formação do jovem que frequenta o Ensino Médio tem problemas. Indicam que o Brasil e os estados pesquisados estão longe de universalizar esta importante etapa da Educação Básica com qualidade social (KUENZER, 2010). Em 2014, com a aprovação do PNE, criou-se um contexto alvissareiro. Entretanto, a partir de 2016 a política educacional se distancia do referido plano. Ganha destaque a Medida Provisória 746/2016 que desencadeia a reforma do Ensino Médio. Ganha holofotes a flexibilização do currículo. Mais uma vez, a urgência de ter todos os jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio e de se apropriarem dos conhecimentos historicamente produzidos foi secundarizada e protelada (SAVIANI, 2013).

A reforma do Ensino Médio foi implantada sem diálogo, tendo como principal justificativa para a sua implantação as Taxas de Reprovação e Abandono. Os argumentos dos propositores se pautaram nos fracassos da referida etapa e silenciaram suas ausências (COSTA, 2019). Editada pela Medida Provisória 746/16, a nova reforma traz um currículo para o novo Ensino Médio, norteado pela BNCC, que tem como principais objetivos ampliar o tempo escolar e flexibilizar o conteúdo que será ensinado aos alunos dividido ao longo dos três anos em áreas chamadas de itinerários formativos, que são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Por outro lado, se explicita a exclusão de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias, o que compromete a formação integral dos jovens.

Destaca-se que a reforma é consolidada com a Lei nº 13.415/2017 e, a partir dela, algumas questões emergem, tais como: qual o compromisso público com o financiamento do Ensino Médio, de modo que todas as escolas possam oferecer itinerários para serem escolhidos pelos



alunos? De que vale um aumento de carga horária sem qualidade? Uma mudança curricular é capaz de dotar o Ensino Médio de qualidade social?

Com base na análise realizada na presente pesquisa, pode-se inferir que os problemas do Ensino Médio são complexos e exigem igualmente soluções complexas. Os limites de uma reforma meramente curricular são evidentes.

A referida legislação coloca holofotes sobre a reforma curricular do Ensino Médio e retira do centro das discussões, a ausência de políticas públicas que promovam sua oferta com qualidade social. A articulação entre as relações sociais mais amplas e as dimensões intraescolares acomodam o conceito de qualidade social do Ensino Médio. (COSTA, 2019, p. 33)

Os defensores da reforma parecem desconsiderar a precarização do acesso ao Ensino Médio, como sugerem os dados. Reeditam os erros de políticas pretéritas e repetem uma política curricular que carrega as variáveis filantropia, protelação, fragmentação e improvisação (SAVIANI, 2013), frágil em assegurar a todos os brasileiros do grupo de 15 a 17 anos o direito do acesso ao Ensino Médio nos próximos anos. Como contraponto, com “a corrosão do direito à educação, perceptível no conteúdo da lei n. 13.415/2017” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 21), faz-se necessário incluir os milhares de jovens ausentes das escolas de Ensino Médio do Brasil. Para os autores, todos os jovens de 15 a 17 anos têm direito a frequentar uma escola de qualidade socialmente referenciada. Os estudantes do Ensino Médio “não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer”. Eles reivindicam “nada mais que condições decentes para estudar” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 15).

Assim, percebem-se nos estados de Alagoas e Goiás limites relacionados ao acesso à etapa de acabamento da Educação Básica. Milhares de jovens fora da escola e do Ensino Médio. Os dois estados pesquisados estão longe de materializar a Meta 3 do PNE. A primeira parte da meta já deveria ter sido alcançada em 2016. É notória a exclusão da escola e do Ensino Médio. Evidencia-se também a exclusão no Ensino Médio com as persistentes Taxas de Reprovação e Abandono. Esse contexto suscita problematizar as condições de oferta, centrais para a permanência dos estudantes.

A universalização do Ensino Médio com qualidade pressupõe, segundo Kuenzer (2010), ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho. Para a autora, importa, por parte do Estado,

“elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864). Importa problematizar as condições de oferta articuladas às condições de acesso e permanência com sucesso. Vale destacar que sucesso escolar não se limita ao desempenho do estudante. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento (CONAE, 2010).

No próximo capítulo, apresentam-se dados relacionados às condições de oferta no Ensino Médio nas redes estaduais de ensino de Alagoas e Goiás. Interessa discutir aspectos relacionados à infraestrutura das escolas, os tempos e espaços dos estudantes, a formação dos professores e as condições de trabalho docente.

# AS CONDIÇÕES DE OFERTA NO ENSINO MÉDIO ALAGOANO E GOIANO: DESAFIOS À AMPLA PERMANÊNCIA

As condições de ensino ofertadas no Brasil variam de acordo com o envolvimento dos estados na política educacional. Isso proporciona índices variados entre os estados, o que interfere diretamente em como as metas do PNE estão sendo direcionadas nesses dois estados da União – Alagoas e Goiás. Neste capítulo, discutir-se-ão alguns indicadores educacionais relacionados à qualidade social do Ensino Médio.

A qualidade da educação é um debate recorrente. Várias discussões já foram estabelecidas e o que ficou evidenciado é que a qualidade em educação é um conceito construído historicamente por meio do momento vivido socialmente. Ressalta-se historicamente o debate sobre o que seria a qualidade. Nesse sentido, entende-se que

no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6).

A busca pela democratização ao acesso monopolizou o debate até o início da década de 1980. Com a ampliação da matrícula e a eminência de universalizar o Ensino Fundamental, o foco tornou-se a permanência com sucesso escolar (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). A correção de fluxo ganha ênfase e se estende ao longo da década de 1990.

A adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão 'contabilizada' como evasão. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 11).

Com menos alunos retidos por meio dos programas que diminuíram a reprovação e o abandono, a qualidade do sistema de ensino passou a ser medida por meio da avaliação em larga escala, via testes padronizados. Com mais intensidade na década de 1990, devido a desdobramentos econômicos, a qualidade passa a ser debatida no contexto das reformas educativas que eram influenciadas por grupos políticos e econômicos como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) e outras, forjando a concepção de uma qualidade mensurável. Ainda

na década de 1990, começa a produção na área acadêmica que critica a competição entre as escolas, a remuneração dos professores por resultados e a educação como mercadoria, com a qualidade da educação medida pelos sistemas de avaliação.

Apesar da resistência dos profissionais da educação à aferição da qualidade mediante os testes padronizados, em relação ao ensino fundamental, etapa obrigatória de escolarização, os resultados permitem a constatação de que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 12).

Chega-se a 2021 e a qualidade educacional ainda não se materializou. Os dados até aqui discutidos apontam limites ao direito à educação. Oliveira e Araújo indicavam há mais de 15 anos os desafios que ainda persistem e

parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. Os aspectos de ordem qualitativa na garantia e efetividade do direito à educação não foram desprezados pela legislação brasileira (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 16-17).

A desigualdade de oportunidades é um aspecto que marca a educação brasileira, ainda que tenha sido reconhecida como um dos direitos sociais garantidos para todos os cidadãos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 6º. Milhões de brasileiros permanecem excluídos deste direito, seja no sentido literal, seja na concepção de exclusão como um processo que inclui os sujeitos, mas sob condições precárias (CURY, 2008), configurando-se uma inclusão excludente (COSTA; NAKATA; FERNANDES, 2017).

Os dados empíricos expressam os desafios relativos à formação, infraestrutura, remuneração, jornada de trabalho e carreiras docentes. Com base em indicadores educacionais, analisa-se a política educacional dos estados de Alagoas e Goiás, no âmbito do Ensino Médio, no que tange à garantia das condições de oferta adequadas. De modo mais específico, inclui-se nesse bojo a infraestrutura escolar, a disponibilidade de equipamentos, a média de alunos por turma, a formação docente, entre outros, entendidas como requisitos necessários para efetivação da qualidade social da educação (CARREIRA; PINTO, 2007).

Inicialmente, apresenta-se o indicador Média de Alunos por Turma. Cabe frisar que o

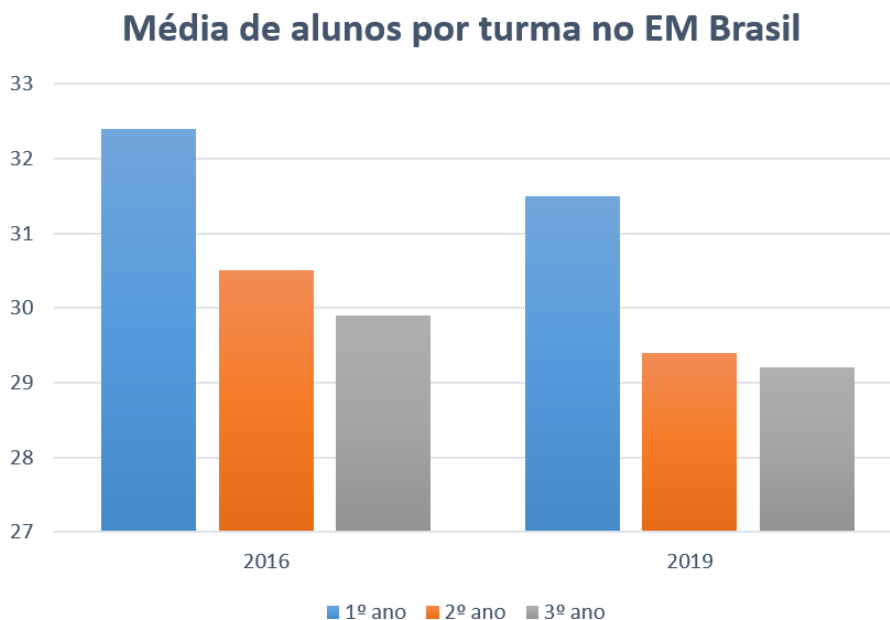
referido indicador corresponde à divisão do número de turmas pelo número de matrículas em determinada etapa da Educação Básica. Entende-se, com base em Carreira e Pinto (2007), que muitos alunos em uma turma limita o processo educativo, dificulta a aprendizagem e se constitui em elemento de intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004). Esse indicador se articula às taxas de distorção idade-série e às taxas de rendimento, reprovação e abandono, além de tornar mais intenso o trabalho do professor. A tabela 6 traz a média de alunos no Ensino Médio, nos anos de 2016 e 2019, na esfera estadual, o que permite avaliar a quantidade de alunos em sala de aula.

**Tabela 6 - Média de alunos por turma no Ensino Médio, na esfera estadual, no período de 2016 a 2019**

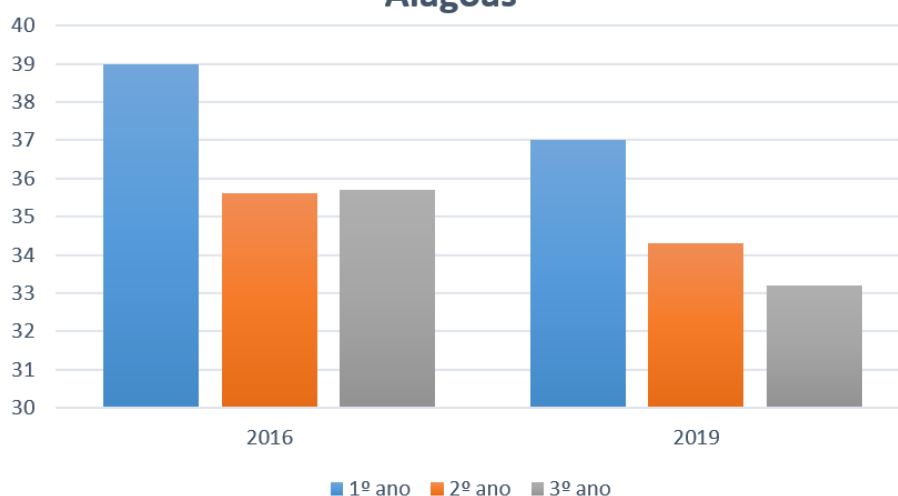
Brasil e UF	Taxas	2016			2019		
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	Estadual	32,4	30,5	29,9	31,5	29,4	29,2
Alagoas	Estadual	39,0	35,6	35,7	37,0	34,3	33,2
Goiás	Estadual	29,2	27,4	27,6	29,5	28,2	27,9

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP, 2019.

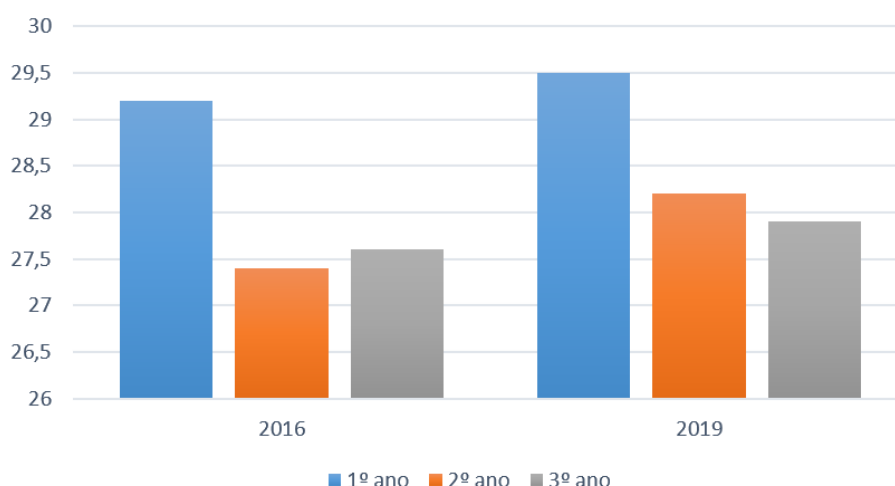
**Gráfico 5 - Média de alunos por turma no Ensino Médio, por dependência administrativa, no período de 2016 a 2019**



### Média de alunos por turma no Em de Alagoas



### Média de alunos por turma no EM de Goiás



**Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP, 2019.**

Observa-se, de acordo com a tabela 6, que em 2016 o Brasil mantém uma média percentual de 30,9 alunos por sala de aula. Alagoas, de 36,8 e Goiás, de 28,1. Alagoas se destaca por superar a média de alunos por turma no Brasil enquanto a do estado de Goiás se mantém abaixo da média brasileira. No ano de 2019, o Brasil se mantém com uma média de 30 alunos, Goiás com 28,5 alunos e Alagoas com 34,8 alunos por turma, mantendo-se ainda acima e afastado da média nacional. Vale destacar que em Alagoas se podem encontrar salas com 40 alunos e outras com 30, por exemplo. Mais alunos, menos interação professor-aluno. Os dados apontam que há muitos alunos em sala de aula, com rebatimentos na aprendizagem.

Ao considerar as condições de oferta a uma educação de qualidade, alguns elementos são absolutamente centrais. Carreira e Pinto (2007) realizaram um estudo que oportunizou a elaboração do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). Para os autores,

mais importante que uma definição precisa do que seja uma educação de qualidade é explicitar os insumos que podem levar à sua concretização. E aqui o consenso se amplia. Parece não haver muita dúvida de que uma educação com padrões mínimos de qualidade pressupõe a existência de creches e escolas com infra-estrutura e equipamentos adequados aos seus usuários e usuárias, com professoras e professores qualificados (preferencialmente formados em nível superior e atuando na área de sua formação), com remuneração equivalente à de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas à preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias e avaliação do trabalho. Pressupõe também uma razão de alunos por docente e de alunos por turma (e, no caso da educação infantil, crianças por educadoras) que não comprometa o processo de aprendizagem, com uma jornada de trabalho escolar do aluno que progressivamente atinja o tempo integral e do professor que gradualmente obtenha dedicação exclusiva a uma escola. (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 78, grifo dos autores).

O conjunto de insumos se complementa no Ensino Médio. No que tange ao número de alunos, os referidos autores pensaram em “uma escola com 900 alunos distribuídos em 30 turmas (15 salas), com média de 30 alunos por turma, em dois turnos, com jornada de 25 horas por semana para os alunos” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 103). Com turmas maiores, alunos terão dificuldades em aprender e os professores estão submetidos a uma evidente sobrecarga de trabalho. Essa situação evidencia a necessidade de elaboração de políticas públicas que visem à redução das desigualdades de diferentes naturezas no âmbito escolar.

As desigualdades e o fracasso escolar podem ser enfrentados através da proposição de políticas democráticas em educação vivenciadas e recriadas, com autonomia no trabalho pedagógico escolar. Neste sentido, garantir políticas em educação articuladas à qualidade da escola pública é um dever ético: o bom combate frente às desigualdades educacionais e ao fracasso da escolarização pública brasileira. É sair do lugar comum e protagonizar, dar um passo à frente, para a conquista do direito à educação e para a humanização no cotidiano escolar. A escola pública, enquanto uma de nossas moradas, deve ser um ambiente de acolhimento, clima cordial, gentilezas e de multiplicidade de ações e processos educativos (MONTEIRO, 2020, p. 17).

Vários são os aspectos que apontam para a ausência de qualidade na educação. Muitos alunos por turma é um deles (CARREIRA; PINTO, 2007). A falta de qualidade se expressa nas

[...] barreiras excludentes da desigualdade social inclusive legais como era o caso dos exames de admissão, a discriminação que desigualava o ensino profissional, os limites do ensino não-gratuito e a descontinuidade administrativa. A não qualidade se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono (CURY, 2014, p. 1055).

Dois são os contextos adversos: a exclusão da escola e a inclusão excludente. “Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 671). A qualidade social significa acesso e permanência exitosa e suscita um número adequado de alunos por turma. Qualidade não se traduz em muitos alunos,

não é a falta de acesso, não é o aligeiramento, não é a carência de recursos e, sobretudo, não é a saída dos egressos sem o domínio daquilo que a LDB considera como formação comum (art. 22) e formação básica do cidadão (art. 32) e respectivos objetivos e finalidades (art. 32 e art. 35) (CURY, 2014, p. 1055).

Importa assegurar um patamar mínimo de qualidade de ensino, como o número de alunos por turma que permita garantir uma relação mais próxima entre os professores e seus alunos. É necessário que o espaço e as instalações sejam seguros no ambiente escolar, além dos recursos didáticos em qualidade e quantidade, como as tecnologias de comunicação e informação.

Um breve olhar na fachada e no interior das escolas públicas explicita que as desigualdades educacionais se materializam nas condições estruturais, nos prédios escolares e ambientes; e nos materiais didáticos. A manutenção da estrutura social excludente tem aporte na precariedade e na inadequação dos ambientes escolares, sendo estes, em muitos municípios, considerados inóspitos (MONTEIRO, 2020, p. 8).

O número de alunos por turma indica uma clara degradação da rede pública de ensino, particularmente no que se refere às condições de aprendizagem e do trabalho docente. A superlotação de alunos na sala de aula faz com que o professor não possa dar o suporte necessário para acompanhá-los.

Para Duso e Sudbrack (2009), em uma turma que possui um número elevado de alunos ficam prejudicados o atendimento individualizado, a aprendizagem, a avaliação e a interação professor-aluno e aluno-aluno.

A dificuldade em um atendimento individual ou mais próximo depõe contra a qualidade social, especificamente na 1ª série do Ensino Médio. Os jovens vindos de turmas com menos alunos nos Anos Finais se deparam com turmas maiores e mais professores. Alagoas apresentou, em 2019, uma média de 37 alunos por turma. Goiás apresentou números melhores, mas igualmente preocupantes: 29,5 é demasiado, pois pode ter turmas com mais de 30 alunos. Os dados ressaltam a precariedade do Ensino Médio oferecido, sobretudo, no estado de Alagoas, no que tange à quantidade de alunos por turma, e sugerem:



Mesmo que nas últimas décadas tenha havido uma nova perspectiva para o direito à educação e em torno da qualidade tenham sido discutidas e implementadas as mais diversas políticas educacionais, a melhoria dessa mesma qualidade não é um fato, nem um ato, que depende exclusivamente do texto positivado. Fatores políticos, econômicos, o engajamento da sociedade, o nível de democracia e das estruturas de Estado são aspectos necessários para a efetivação da qualidade almejada (NASCIMENTO; CURY, 2020, p. 689).

Os dados revelam que nada justifica o atendimento educacional com condições de oferta precária e desigual, desrespeitando os direitos dos jovens estabelecidos na legislação e pelos quais a população brasileira vem lutando incansavelmente há muito tempo.

Como direito social, a educação constitui uma condição para o desenvolvimento econômico e social a partir da valorização da escola de caráter público, gratuito, laico, inclusivo e universal. A garantia do direito à educação requer a efetivação de políticas democráticas em educação, voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais e do fracasso escolar, enquanto processos que vêm retardando os percursos escolares dos estudantes. Portanto, políticas públicas em educação, identificadas com as lutas sociais pelo acesso e pela democratização de direitos, são formas de enfrentamento das desigualdades educacionais (MONTEIRO, 2020, p. 12).

Levando em consideração que há exclusão com a inclusão precária do sujeito, pode-se afirmar que ainda há muitos sujeitos excluídos, uma vez que, apesar do esforço notado na legislação brasileira, especificamente no que se refere à ampliação do acesso ao ensino, nem todos têm acesso a uma escola com condições de oferta de um ensino de qualidade, não prevalecendo um enfoque equitativo nas políticas públicas. A ausência de igualdade de oportunidades se evidencia, também, no número de alunos por turma. Há turmas no Ensino Médio com muitos alunos e outras com menos.

Em 2018, foi publicado um estudo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – Políticas eficazes para professores: compreensões do PISA [Programa Internacional de Avaliação de Alunos]. De acordo com esse documento, o Brasil é o país que tem um dos números mais elevados de alunos em sala de aula – 37 no primeiro ano do Ensino Médio e tem também um dos números mais elevados de alunos por professor, 22. Os dois dados têm influência direta sobre o volume de trabalho dos professores e da qualidade de ensino. O número de alunos por professor só é maior na Colômbia, que acaba de entrar para a OCDE, com 27. Enquanto na China, país mais populoso do mundo, há apenas 12 alunos por professor. Em compensação, a China tem, em média, 46 alunos por sala de aula. Pior que a China no estudo, só a Turquia: 48. Mas o país só tem 14 alunos por professor.

Segundo a OCDE, é preciso reduzir o tamanho da sala de aula e aliviar a carga horária

de ensino do professor, ampliando dessa forma o tempo que ele passa preparando aulas, em orientação pedagógica (tutoria) ou atividades de desenvolvimento profissional. E, para isso, uma solução seria aumentar o número de professores. “Os sistemas de educação precisam determinar quantos professores são necessários para oferecer uma educação adequada para seus estudantes”, diz a OCDE (FERNANDES, 2018).

No Brasil, problemas de salas de aula lotadas, jornadas duplas de trabalho, com carga horária excessiva, são enfrentados por muitos professores e provocam desgastes em relação à profissão. O PISA, no qual se baseia o relatório divulgado, é um vasto conjunto de estudos internacionais que visam a medir o desempenho de sistemas educacionais de países-membros e não membros da OCDE, como o Brasil.

Levantamentos como esse mostram que a qualidade do ensino continua menosprezada, pois o professor coeficiente da educação não é valorizado, gerando um produto cada vez mais deficiente, com toda a equação presa a um sistema de medida que define qualidade. Importa “não só garantir o acesso universalizado à escola pública de crianças e adolescentes, mas também postular uma permanência com a devida qualidade” (NASCIMENTO; CURY, 2020, p. 695). De forma contraditória, o abandono da escola da rede pública, expresso nos dados apresentados, aponta para a negação do direito à educação de qualidade social. Como possibilidade, destacam-se o PNE (2014-2024) e centralidade da universalização da Educação Básica com qualidade social. Sugere a relevância da escola e a necessidade de que sejam criadas as condições para que “todos” tenham acesso à Educação Básica e, conseqüentemente com qualidade, tomem espaços no contexto nacional.

Considera-se que os jovens de 15 a 17 anos necessitam ser estimulados a exprimir opiniões e questionamentos e que os professores devem estar disponíveis para lidar com suas perguntas, então, quanto maior o número de alunos, maior a dispersão, o que diminui o tempo de qualidade na relação professor-aluno e na relação ensino-aprendizagem. Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 211), as relações entre alunos por turma, alunos por docente e alunos por funcionário são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade, uma vez que menores médias podem ser consideradas componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido. Ainda para Dourado e Oliveira (2009, p. 210), as dimensões, intra e extraes-

colares devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades.

Dessa forma, pode-se inferir, por exemplo, que as altas Taxas Abandono e Reprovação, apontadas no capítulo anterior, podem ter como uma das causas o excesso de alunos em sala de aula, afinal não concluíram todos que entraram e também não é possível afirmar que os alunos que concluíram conseguiram aprender e/ou adquirir o nível de conhecimento esperado ao Ensino Médio. Faz-se necessário investigar até que ponto as deficiências do Ensino Fundamental contribuem para a evasão no nível seguinte.

Observando o decréscimo da média de alunos até o terceiro ano, e considerando a sua conclusão, bem como o maior índice de desistência no primeiro ano, pode-se estabelecer que menos alunos em sala de aula melhora o rendimento e, por consequência, a qualidade. Para os que ficaram para trás, retidos no Ensino Fundamental, reprovados ou que abandonaram a escola, há a necessidade de uma mudança porque, de alguma forma, o Ensino Médio não alcançou as perspectivas desses jovens de 15 a 17 anos de idade.

Construir um Ensino Médio de qualidade exige prioridades como infraestrutura, investimento e material humano qualificado. Os dados da pesquisa mostram que os estados de Alagoas e Goiás estão distantes de materializar a Meta 3 do PNE. É a partir desta realidade que os esforços se voltam para entender e propor estratégias e metas para melhorar tal condição.

A esse respeito Dourado e Oliveira (2009, p. 207) consideram que:

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Reconhece-se que não basta estar dentro de uma instituição escolar, é imprescindível dar condição a quem a frequenta de adquirir os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento. Quando se fala em condições, reporta-se a questões que vão além de estruturas arquitetônicas. Refere-se também a investimentos nas diversas áreas da educação, formando um conjunto propício para o desenvolvimento integral da pessoa que as frequenta. Para Dourado e Oliveira (2009), é necessário um esforço de todos os entes federados para que a qualidade seja

alcançada.

Tais considerações ratificam a necessária priorização da educação como política pública, a ser efetivamente assegurada, o que implica: aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206).

A desigualdade educacional é fenômeno complexo e sua superação sugere a garantia do acesso e permanência exitosa, que se articulam com as condições de oferta, com destaque à valorização do professor. Formação inicial e continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho compõem as condições de oferta disponibilizada pelo poder público. Os dados até aqui analisados evidenciam que o Ensino Médio não possui uma situação recomendável (CURY, 2014). Para a materialização de sua qualidade,

há alguns pontos fundamentais para a qualidade em educação: as condições de trabalho dos 2.500.000 de docentes das 220.000 unidades escolares, nos 27 Estados da União, nos mais de 5.500 municípios. Sempre pressionando por salários mais dignos, tais docentes não usufruem de jornada integral e, nos mais diferentes diagnósticos, muitos sofrem de desistência laboral. Formados há como licenciados que se deslocam para outros nichos do mercado profissional ao invés do exercício da docência. Uma formação continuada que fuja dos cursos pontuais ainda é um horizonte distante quando se pensa nesses grandes números. Sem uma dignificação salarial, sem uma formação continuada, a avaliação de desempenho, legalmente prevista, tenderá mais para uma visão punitiva do que para a reiterada melhoria (CURY, 2014, p. 1060).

A relevância do professor sugere problematizar sua formação. Remete ao indicador Adequação da Formação Docente no Ensino Médio em relação à disciplina que eles ministram. As condições atuais de oferta dos estados de Alagoas e Goiás incluem professores bem formados e remunerados, razão alunos/turma e alunos/professor que viabilize o ensino e aprendizagem com qualidade. Vale ressaltar que esse contexto alvissareiro envolve:

Questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

A formação docente se apresenta como um elemento central na conquista do direito à educação de qualidade social. Nesse âmbito, torna-se pertinente problematizar a formação dos

professores do Ensino Médio dos estados de Alagoas e Goiás. Ganha destaque o PNE (2014-2024) como possibilidade de tornar-se uma política educacional de Estado e fundamental para a uniformização das condições de oferta do ensino brasileiro. Suas metas e estratégias buscam reduzir as desigualdades educacionais e se articulam com a conquista de uma educação de qualidade social no Brasil. O PNE aponta para a valorização dos professores, infraestrutura adequada em todas as escolas, além de objetivos e direitos de aprendizagem comuns a todos os alunos. Dentro desse escopo, o plano declara a necessidade de formação adequada dos professores como um dos desafios componentes de sua diretriz “Valorização dos profissionais da educação”, estabelecendo especificamente em sua Meta 15:

[...] Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Trata-se de uma meta estratégica ao considerar que a formação profissional é condição necessária a um processo educativo qualificado. A tabela 7 apresenta o indicador Adequação da Formação Docente e oportuniza discutir aspectos relacionados ao professor do Ensino Médio nos estados de Alagoas e Goiás. Destaca-se a adequação da formação dos docentes para o Ensino Médio, componente diretamente relacionado à aprendizagem do aluno em sala de aula. Assim, a tabela 7 apresenta dados a respeito da formação dos professores do Ensino Médio, nas dependências administrativas, no período de 2016 e 2019. Os grupos G1, G2, G3, G4 e G5 são formados de acordo com a disciplina ensinada:

Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam.

Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam.

Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que lecionam.

Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores.

Grupo 5 - Docentes sem formação superior.

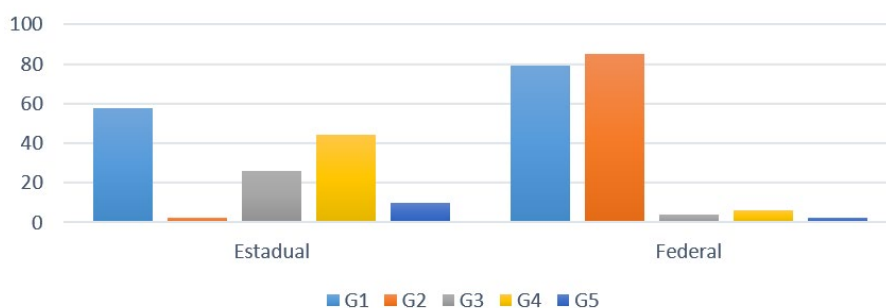
**Tabela 7 - Professores do Ensino Médio, por Adequação da Formação Docente e dependência administrativa, nos períodos de 2016 a 2019**

Brasil e UF	Taxas	2016					2019				
		G1	G2	G3	G4	G5	G1	G2	G3	G4	G5
Brasil	Estadual	59,7	3,1	24,8	6,8	5,6	63,1	2,9	26,3	5,4	2,3
	Federal	74,3	7,1	7,8	8,9	1,9	68,1	12,2	6,6	11,8	1,3
Alagoas	Estadual	57,4	2,5	25,8	4,4	9,9	65	3,5	26,1	4,4	1,0
	Federal	79,2	8,5	3,8	6,0	2,5	74,3	15	3,1	7,0	0,6
Goiás	Estadual	45,2	0,9	36,6	4,2	12,5	46,7	2,8	35,2	7,4	7,9
	Federal	71,9	10,4	11,9	4,9	0,9	63,7	17,7	10,3	5,5	2,8

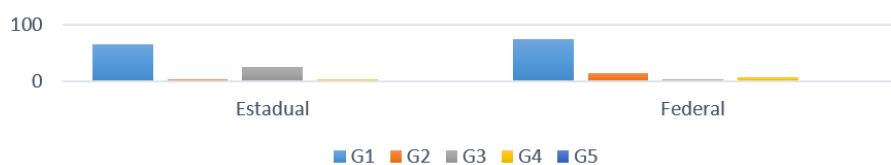
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP, 2016-2019.

**Gráfico 6 - Professores do Ensino Médio, por Adequação da Formação Docente e dependência administrativa, nos períodos de 2016 a 2019**

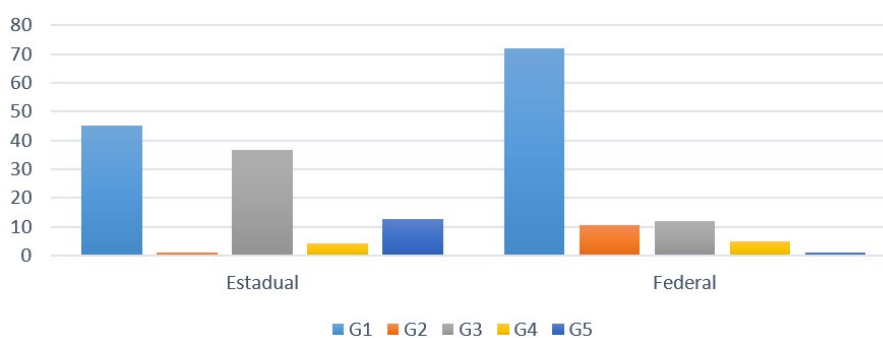
### Professores por Adequação da Formação Docente em Alagoas em 2016



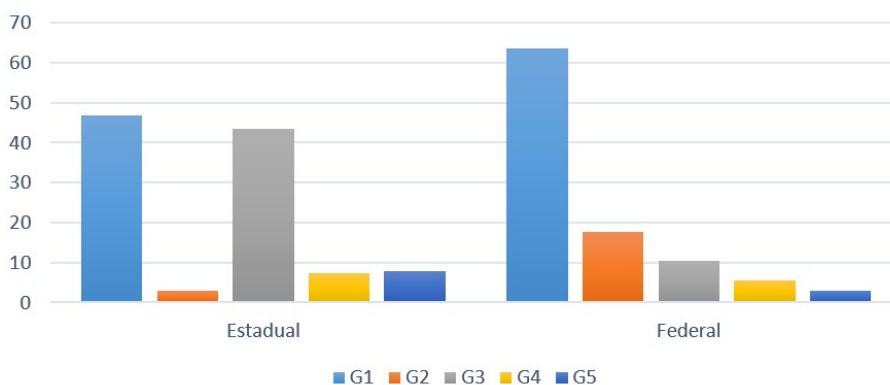
### Professores por Adequação da Formação Docente em Alagoas em 2019



### Professores por Adequação da Formação Docente em Goiás em 2016



### Professores por Adequação da Formação Docente em Goiás em 2019



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP, 2016-2019.

A partir dos dados da tabela 7, podem-se perceber limites maiores na formação dos professores que atuam na dependência administrativa estadual dos referidos estados e do país. Explicita-se, com os dados da tabela, a predominância do Grupo 1, entretanto, distante dos 100% apontados pela Meta 15 do PNE.

No Brasil, na rede estadual de ensino, o percentual de professores com formação adequada (G1) em 2016 correspondeu a 59,7%, enquanto, em 2019, esse percentual foi de 63,5%. Esses números apontam que, a cada 1.000 professores brasileiros do Ensino Médio, 365 não possuem licenciatura na disciplina que lecionam. No estado de Alagoas, em 2016, o percentual foi de 57,4%, enquanto em 2019 subiu para 65,0%. Os números de Goiás em 2016 foram de 45,2% e em 2019 subiu para 46,7%, e expressam que a maioria dos professores goianos não tem formação adequada para lecionar. A condição adversa expressa na dependência administrativa estadual de Goiás é preocupante. Com 533 professores com licenciatura na disciplina que lecionam a cada 1.000, em 2019, o estado surpreende negativamente. Na esfera federal os números são bem melhores, mas ainda distantes da Meta 15.

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. (SAVIANI, 2011, p. 8)

Mesmo considerando um pequeno aumento em todos os âmbitos, os números ainda se encontram distantes da materialização da Meta 15 do PNE, que aponta atingir os 100% de professores com formação adequada na área de conhecimento que lecionam. Os dados expressam

a gravidade da formação desses profissionais que atuam no Ensino Médio nos dois estados.

O problema da falta de professores é tema recorrente na mídia e na pauta dos gestores públicos que planejam e executam as políticas educacionais. Afinal, para qualquer rede de ensino que olhemos, logo constatamos a ausência de professores habilitados (PINTO, 2014, p. 4).

A inadequação da formação docente mostra que as redes estaduais de ensino atuam no sentido de reforçar as desigualdades sociais e educacionais já existentes. Os dados apontam os persistentes desafios quanto ao acesso e quanto à permanência e às condições de oferta. A formação do professor com licenciatura na área que leciona é peça fundamental na qualidade do ensino. O nível de formação dos professores que atuam no Ensino Médio em Goiás é alarmante, sobretudo nas escolas estaduais. Preocupa, em especial, o fato de 15,3% de seus professores atuarem sem ser professores. Integram o Grupo 4 e o Grupo 5, portanto, ou não possuem licenciatura ou sequer concluíram uma graduação. Ressalta-se que por não possuírem licenciatura não são professores e, com base na LDB, não poderiam lecionar no Ensino Médio. A referida lei estabelece em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Fica evidente na legislação que a formação exigida para atuar no Ensino Fundamental - Anos finais e no Ensino Médio é a licenciatura. Porém, o que se percebe nas escolas é a existência de um número enorme de profissionais sem esse requisito básico para atuar como professor. Os dados, especificadamente no estado de Goiás, apontam a gravidade da formação dos profissionais da rede estadual de ensino e anunciam a distância da materialização da Meta 15 do PNE. No período analisado, verificou-se um tímido aumento de professores pertencentes ao Grupo 1 nas escolas estaduais, o que expressa “o grande desafio de garantir a formação, em nível superior” (DOURADO, 2016, p. 39), preconizado na Meta 15.

A situação problemática da formação inicial do professor do Ensino Médio no Brasil já havia sido apontada por Kuenzer (2011, p. 671), quando fez o seguinte alerta:

Os números relativos à formação, se analisados globalmente, refletem uma situação aparentemente satisfatória; contudo, a desagregação desses dados, a par de seu cotejamento com a realidade do ensino médio, aponta uma realidade bastante preocupante. A análise desagregada dos dados mostra, entre outros fatores, a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas, fato que vem sendo reiteradamente apontado nas últimas



décadas. Assim, apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam.

Os limites de alguns Componentes Curriculares são também destacados por Kuenzer (2011, p. 671). Preocupa a formação específica de professores que lecionam algumas disciplinas:

Segundo estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), a disciplina mais crítica é Física, em que apenas 25,7% têm formação específica; Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira têm aproximadamente 40% de professores com formação específica; nas demais disciplinas, à exceção de Educação Física, onde este percentual é o mais alto (77,2%), o percentual de professores que têm formação específica fica entre 50% e pouco mais de 60%. Esses dados, por si só, evidenciam a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores. Contudo, ao considerarmos a baixa taxa de atendimento pelo ensino médio e as metas de expansão propostas pelo PNE, relativas à universalização do atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e à elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nesta faixa etária (Meta 3), realmente o quadro da escassez de docentes se agrava.

Outra observação é sobre possíveis cenários que mostram por que os licenciados formados não atuam na educação. Neste sentido, novamente Kuenzer (2011, p. 671) ressalta:

É preciso considerar, também, que as licenciaturas têm sido uma boa opção para os trabalhadores que pretendem ter um curso superior, mas não pretendem trabalhar na área; ou que há crescimento, no mercado, da oferta de licenciaturas com qualidade discutível, que não viabilizam o ingresso na carreira docente pela via dos processos seletivos. Ou a hipótese mais consistente talvez seja a baixa atratividade da carreira, em face da sua desvalorização social: baixos salários, precárias condições de trabalho, precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de estresse e crescente intensificação das tarefas.

Nesse âmbito, constatam-se semelhanças nos dados apresentados nos dois estados e no país com os estudos de Kuenzer (2011). A falta explícita de professores habilitados sugere problematizar a qualidade da formação docente (SAVIANI, 2011). As licenciaturas não podem desconsiderar os jovens que frequentam o Ensino Médio. Importa que, na formação inicial, sejam previstos “conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino” (DOURADO, 2015, p. 308). Por sua vez, “a formação inicial é essencial para embasar teoricamente e capacitar os profissionais em relação à sua prática docente” (SUBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 8). Neste âmbito, destaca-se a estratégia 15.6 da Meta 15, que dispõe “promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica” (BRASIL, 2014). Ao mesmo tempo faz-se necessário transformar

a docência numa profissão socialmente atraente, em razão dos altos salários e das boas condições de trabalho, ela será capaz de atrair muitos jovens dispostos a investir recursos, tempo e energia numa alta qualificação obtida em cursos de graduação de longa duração e em cursos de pós-graduação, à semelhança do que ocorre hoje com a medicina. Com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará. E estará resolvido o problema da qualidade da educação, tão debatido nos dias atuais. (SAVIANI, 2011, p. 18)

Importa superar a forte presença de professores sem licenciatura na disciplina que leciona. Para Pinto (2014), há professores “habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente” (PINTO, 2014, p. 3). A ausência de professores habilitados justificada pela baixa atratividade da carreira docente é ratificada por Saviani (2011, p. 16) ao enfatizar que não é possível

equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca.

Evidencia-se, assim, que

as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2011, p. 17).

Formação e condições de trabalho docente se articulam e compõem as dimensões da valorização docente.

A formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração. (SAVIANI, 2011, p. 16)

A jornada de trabalho do professor não pode ser extensa e tampouco intensa. A qualidade do trabalho pedagógico eleva-se com “jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade” (SAVIANI, 2011, p. 16).

Atento ao trabalho do professor, o INEP construiu o indicador Esforço Docente, que busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Compõe o cálculo do referido indicador o número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica. O indicador classifica o docente em níveis de 1 a 6 de acordo com o esforço empreendido no exercício da profissão, níveis elevados indicam maior esforço. Os níveis do indicador são descritos abaixo conforme as características usuais dos docentes pertencentes a cada um deles:

- a) Nível 1 - Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
- b) Nível 2 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
- c) Nível 3 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
- d) Nível 4 - Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
- e) Nível 5 - Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
- f) Nível 6 - Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nesse âmbito, apresenta-se a tabela 8, que retrata aspectos da jornada de trabalho do professor do Ensino Médio.

**Tabela 8 - Professores do Ensino Médio, por Esforço Docente e dependência administrativa, nos períodos de 2016 a 2019.**

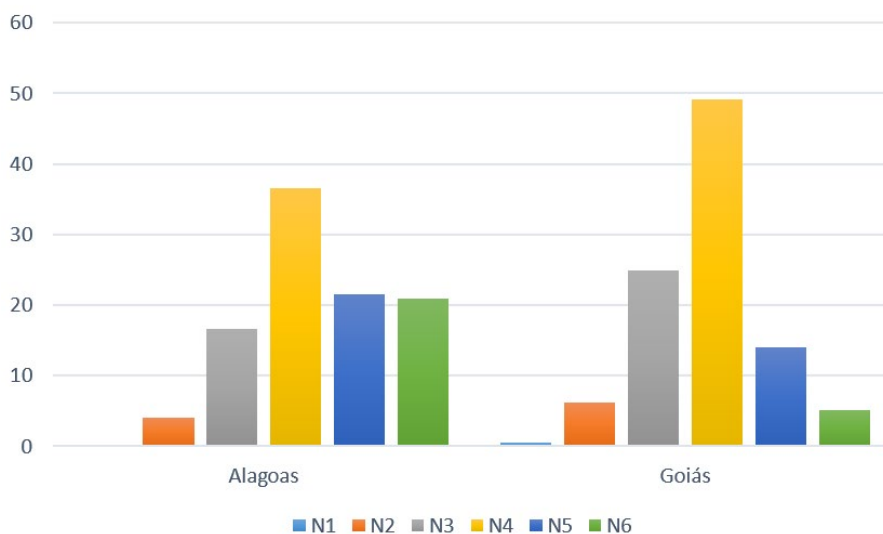
Brasil e UF	Taxas	2016						2019					
		N1	N2	N3	N4	N5	N6	N1	N2	N3	N4	N5	N6
Brasil	Estadual	0,9	7,2	21,5	45,6	16,7	8,1	0,9	7,5	22,4	44,8	16,2	8,2
	Federal	2,9	30,1	32,5	31	2,7	0,8	1,9	30,6	34,3	30,6	2,1	0,5
Alagoas	Estadual	0,1	4,1	16,7	36,6	21,6	20,9	0,2	4,8	20,1	36,4	21,4	17,1
	Federal	0,8	10,8	66,9	18,8	2,1	0,6	2,0	10,1	59,1	27,1	1,0	0,7
Goiás	Estadual	0,6	6,2	24,9	49,2	14	5,1	0,3	6,6	28	47,2	12,3	5,6
	Federal	5,9	43,3	18,9	30,8	0,9	0,2	4,4	46,3	22,3	26,3	0,5	0,2

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP, 2016-2019.

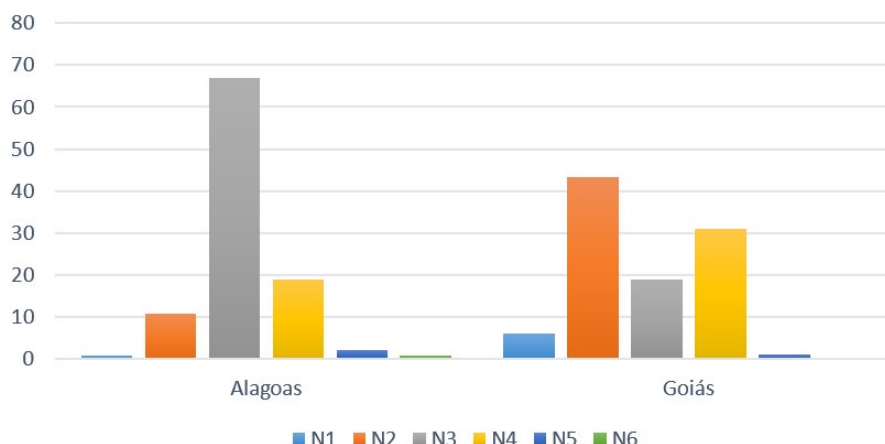
Os dados mostram uma jornada de trabalho intensa e extensa, expressos na grande concentração de professores nos níveis 4 a 6. Observe-se, nos gráficos abaixo, o comportamento dos diferentes níveis.

**Gráfico 7 - Professores do Ensino Médio, por Esforço Docente e dependência administrativa, nos períodos de 2016 a 2019**

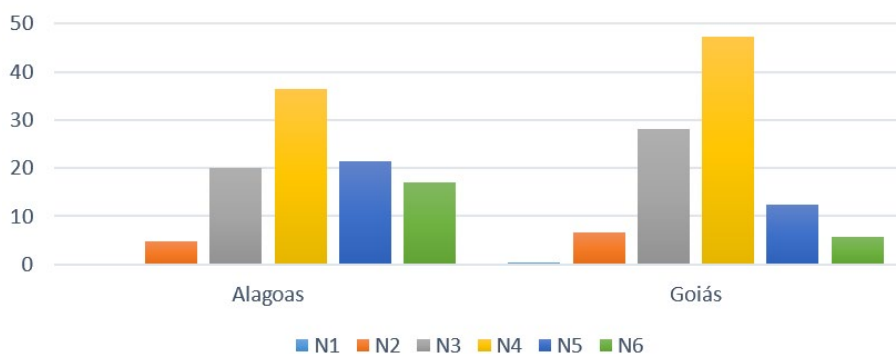
**Professores do EM por Esforço Docente na rede Estadual de Al e GO em 2016**



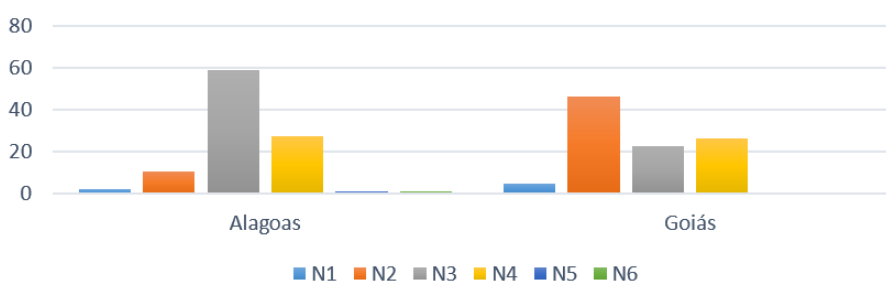
### Professores do EM por Esforço Docente na rede Federal de AL e GO em 2016



### Professores do EM, por Esforço Docente, na rede Estadual de AL e GO em 2019



### Professores do Ensino Médio, por Esforço Docente, na rede Federal de AL e GO em 2019



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP, 2016-2019.

Os dados mostram que os professores alagoanos e goianos se concentram nos três últimos níveis. Os níveis 4, 5 e 6 são os níveis que expressam a intensificação do trabalho do professor. De forma contraditória, os dados apontam que a maioria dos professores alagoanos do Ensino Fundamental - Anos Finais - não se encontra nesses níveis. Expressam a ausência

de políticas públicas que venham efetivamente ao encontro da valorização dos profissionais da educação.

Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social. (SAVIANI, 2008, p. 16)

Torna-se absolutamente central uma estrutura básica da jornada que contemple horas de trabalho extraclasse a serem cumpridas na escola e estimulem a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola. Acredita-se que as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na Educação Básica estarão dadas. Na contramão, encontram-se os docentes alagoanos, que possuem uma jornada de trabalho extensa e intensa.

Vale ressaltar que a partir do nível 4 a intensificação se manifesta, pois corresponde aos docentes que, em geral, têm entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. As escolas das redes estaduais são as que têm o maior índice no nível 4, com o estado de Goiás marcando 47,2% em 2019, a rede federal de ensino somou 26,3%. Fica claro, portanto, que resta ainda um longo caminho a percorrer do ponto de vista do atendimento educacional no país, não só considerando as necessidades de uma nação que aspira ao desenvolvimento econômico e social, mas para atender à própria legislação. O Esforço Docente, caracterizado por professores cansados e sem estímulo, mal remunerados e sem infraestrutura, reflete-se na permanência exitosa dos alunos do Ensino Médio.

É preciso entender melhor as relações entre os vários fatores que afetam a qualidade da educação, em particular a formação e as condições de trabalho docente, para que seja possível traduzi-las em decisões e ações mais efetivas a respeito da valorização de professores como indutora da qualidade da educação. De forma contraditória, os dados apontam um número expressivo de professores do Ensino Médio alagoano no nível 5, ainda mais intenso. Os docentes, em geral, têm 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Em 2019, em Alagoas esse índice foi de 21,4%. Os dados apontam que professores das escolas estaduais estão submetidos a precárias condições de trabalho e expressam que os

estados pesquisados, sobretudo Alagoas, estão na contramão da necessária materialização da universalização do Ensino Médio com qualidade social.

Um dos grandes desafios da educação brasileira é alcançar a universalização do acesso e garantir a permanência dos estudantes na escola, assegurando a qualidade social em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Essa qualidade, por sua vez, demanda profissionais bem formados e valorizados (SAVIANI, 2011). Na explicitação das precárias condições de trabalho, encontram-se os professores que compõem o nível 6. Um docente que leciona para 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas, sem dúvida, tem uma jornada de trabalho extenuante. Em 2019, Alagoas apresentou 17,1%. De forma contraditória, a rede estadual de ensino, responsável pela grande maioria das matrículas, não valoriza seus professores. Ao considerar os professores que compõem os dois últimos níveis, Alagoas apresenta 385 a cada 1.000 que, em geral, têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Goiás apresenta 182.

Em contraste com jornada de trabalho precária e baixos salários é preciso levar em conta que a formação inicial não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração. (SAVIANI, 2011, p. 9)

O alcance das Metas 15 a 18 do PNE e as estratégias ainda se encontra distante de sua materialização, destacando a necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor como fator necessário para assegurar a qualidade do ensino, como também garantir a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de triplicar a jornada, com excessivo número de alunos, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade do trabalho. Os dados até aqui discutidos apontam a precarização do Ensino Médio alagoano e goiano e limites ao direito à educação.

A desigualdade de oportunidades é um aspecto que marca a educação brasileira, ainda que tenha sido reconhecida como um dos direitos sociais garantidos para todos os cidadãos na CF/88, em seu art. 6º. Milhões de brasileiros permanecem excluídos deste direito. Os dados empíricos expressam os desafios colocados aos estados de Alagoas e Goiás no âmbito do Ensino

Médio, no que tange à garantia das condições de oferta adequadas. Quais as condições em que o trabalho docente é realizado no Ensino Médio? Levando em consideração a pergunta, deve-se entender a infraestrutura das escolas como um dos aspectos da qualidade da educação.

Quão importante é a infraestrutura de uma escola para a qualidade do ensino? Pode-se considerar que a infraestrutura é o conforto necessário à permanência exitosa. Partindo desses princípios, percebe-se a importância que a infraestrutura tem na qualidade do ensino. E como anda a infraestrutura das escolas de Ensino Médio no Brasil?

Para além do acesso, vislumbra-se que sejam oferecidas a todas as crianças e jovens “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620). Entre os aspectos da educação de qualidade, apresentados por Dourado e Oliveira (2009), estão a infraestrutura e características da escola, bem como a qualidade do ambiente e das instalações escolares. Ao se pautar uma formação integral de todos os jovens matriculados no Ensino Médio, importa, segundo Moura (2013), adequada infraestrutura física e pedagógica das escolas.

Aspecto importante de discussão com relação às condições de oferta do Ensino Fundamental II no estado de Alagoas é a infraestrutura das escolas. A infraestrutura escolar e a disponibilidade de equipamentos são entendidas como requisitos necessários para efetivação da qualidade social da educação (CARREIRA; PINTO, 2007). A existência de espaços, como banheiros, cozinha, refeitórios, salas de professores, quadras poliesportivas cobertas, auditório, laboratório de ciências, laboratório da informática, é fundamental. O PNE, nas estratégias das Metas 6 e 7, aponta para melhoria da infraestrutura das escolas:

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. 7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar. 7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.



7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência; 7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais; 7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet. (BRASIL, 2014)

Assim, buscaram-se dados que pudessem orientar esta análise nestes quesitos, comparando dados nacionais com os dados dos estados de Alagoas e Goiás nos anos de 2016 e 2019, apresentados nas tabelas 9 e 10, abaixo. De forma contraditória, os dados revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de Ensino Médio em ambos os estados não são adequados, com ausência, por exemplo, de quadras de esportes cobertas, bibliotecas, auditórios e laboratórios de ciências, espaços considerados importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (GIROTTI, 2019).

**Tabela 9 - Infraestrutura das escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Alagoas – 2019**

Espaços	Total	Não possui	%	Possui	%
Sala de professores	222	24	10,8%	198	89,2%
Biblioteca	222	93	41,9%	129	58,1%
Laboratório de informática	222	59	26,6%	163	73,4%
Laboratório de ciências	222	111	50%	111	50%
Pátio coberto	222	32	14,4%	190	85,6%
Quadra de esporte coberta	222	162	73%	60	27%
Auditório	222	155	69,8%	67	30,2%

**Fonte: Elaborada pela autora, com base nos microdados do Censo Escolar de 2019.**

**Tabela 10 - Infraestrutura das escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Goiás - 2019**

Espaços	Total	Não possui	%	Possui	%
Sala de professores	668	63	9,4%	605	90,6%
Biblioteca	668	59	8,8%	609	91,2%
Laboratório de informática	668	177	26,5%	491	73,5%
Laboratório de ciências	668	484	72,5%	184	27,5%
Pátio coberto	668	280	41,9%	388	58,1%
Quadra de esporte coberta	668	436	65,3%	232	34,7%
Auditório	668	559	83,7%	109	16,3%

**Fonte: Elaborada pela autora, com base nos microdados do Censo Escolar de 2019.**

Os dados dispostos nas tabelas 9 e 10 mostram números preocupantes. Não apenas em relação às salas de professores, que era de se esperar que 100% das escolas oferecessem tais instalações, denotando a precarização da estrutura física das escolas. Os dados apontam a ausência de espaços essenciais nos ambientes escolares para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. De forma contraditória, as escolas alagoas e goianas não dispõem de uma infraestrutura compatível a uma educação de qualidade social. Os dados evidenciam que as escolas estaduais carecem ainda mais de espaços importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A escola pública, como instituição do Estado brasileiro, ainda não é realidade para parcela significativa da população e se apresenta de forma precarizada para a maioria (GIROTTTO, 2019, p. 10).

A precarização persiste na ausência de biblioteca. Trata-se de um espaço essencial à prática pedagógica, porém, 93 escolas alagoanas não o possuem. Os laboratórios de informática, espaços que podem contribuir no processo de elaboração e apropriação de conhecimentos, não são encontrados em 177 escolas de Goiás. A falta de laboratórios de ciências explicita com todas as letras a precarização. Apenas 184 escolas apresentam esse espaço e 484 não o possuem. Os dados revelam que as escolas alagoanas e goianas não dispõem de espaços absolutamente necessários ao processo de ensinar e aprender.

Ao oferecermos às crianças e aos jovens deste país condições tão díspares, contribuímos para reproduzir privilégios e reforçar desigualdades e, assim, ampliamos o descrédito de parcela da população em relação aos gestores e às políticas públicas, que são vistas como instrumentos de reprodução de interesses de grupos minoritários, e não mecanismos de ampliação de justiça social e igualdade de oportunidades. (GIROTTTO, 2019, p. 16)

A falta de espaços se agudiza quando se considera a carência de quadra de esportes coberta. A infraestrutura escolar inadequada nos estados pesquisados caracteriza ausência de qualidade da educação oferecida aos alunos do Ensino Médio. Dificulta a possibilidade de os docentes desempenharem com desenvoltura e qualidade suas ações no processo de ensino-aprendizagem.

A demanda pela melhoria do desempenho da educação pública inclui a necessidade de um ambiente agradável, prazeroso, limpo e conservado que ofereça condições de bem-estar aos alunos e professores para o bom andamento do trabalho escolar. Espera-se, ainda, que a oferta de uma educação de qualidade tenha como princípio a inclusão, os direitos humanos e a igualdade de gênero, o que requer condições para a equidade. Consideramos que a infraestrutura da escola deve ser planejada para garantir a todos o direito à educação. (ALVES; XAVIER; PAULA, 2019, p. 310)

As ausências continuam. Faltam auditórios em 559 escolas de Goiás. Os dados possibilitam constatar que Alagoas e Goiás estão longe de garantir às escolas condições de infraestrutura adequada. Revelam escolas desiguais, já apontadas por Girotto (2019). Para o autor, esse contexto se torna mais desigual quando mais aspectos da infraestrutura são problematizados.

[...] a análise, incluindo outros equipamentos, como salas de atendimento educacional especializado, laboratório de robótica, brinquedoteca, sala multimídia, entre outros, o quadro de desigualdades se torna ainda mais evidente. Além disso, a presença física de tais equipamentos não significa o seu efetivo uso nos processos de ensino-aprendizagem. É comum o relato de discentes e docentes sobre laboratórios de informática e ciências que existem apenas no documento do projeto político-pedagógico (PPP) da unidade escolar. (GIROTTTO, 2019, p. 10)

A ausência de espaços vai de encontro ao preconizado na CF/88, quando destaca aspectos alinhados à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além da “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Na mesma direção, a LDB, em seu artigo 4º, estabelece que é dever do Estado garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Fica evidente a negação aos alunos alagoanos do Ensino Fundamental Anos Finais das “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Os dados constantes nas tabelas 9 e 10 revelam, de modo contraditório, a precariedade das escolas estaduais no que tange à presença de pátio coberto, quadra de esportes coberta, auditórios e laboratórios de ciências. Demonstram que a estrutura física está longe da adequada. Entende-se que as instalações adequadas das escolas permitem a interação e são fatores preponderantes na qualidade do ensino, pois a “infraestrutura deve ser analisada tanto como um dos componentes da oferta educativa (insumo) – juntamente com professores, livros didáticos, alimentação, transporte etc. – quanto como um fator mediador para o ensino e aprendizagem” (ALVES; XAVIER, PAULA, 2019, p. 309).

O PNE não possui em seu escopo nenhuma meta exclusiva que direciona estratégias voltadas às condições de trabalho dos docentes, com vistas a padrões mínimos de infraestrutura relacionada às escolas da Educação Básica. Porém, existe um indicativo nas estratégias das Metas 6 e 7. Por sua vez, há uma luz indicada na Meta 20 do mesmo plano que trata do financia-

mento da educação, através da estratégia 20.7, que destaca, mesmo que sem apontar quais são os padrões mínimos de infraestrutura, a centralidade das condições de trabalho, e que propõe:

Implementar o Custo Aluno Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento da adequação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (BRASIL, 2014).

É fundamental compreender que a infraestrutura escolar é um fator que torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e integral. Acesso e permanência exitosa suscitam um ambiente com infraestrutura capaz de fornecer todos os elementos necessários à formação do aluno e ao trabalho docente. Por isso, Ciavatta (2005, p. 100) afirma:

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

A infraestrutura das escolas reflete sobre as condições de ensino- aprendizagem primordiais à permanência do aluno na escola (BRESSAN, 2019). Condições essas que requerem um ambiente com estrutura adequada, agradável e que seja capaz de oferecer aos alunos instrumentos que possam favorecer sua aprendizagem e estimulá-los a permanecer na escola. Parece estar faltando, portanto, conscientização por parte dos responsáveis pela estrutura física das escolas de ambos os estados. A adequação da infraestrutura tem reflexos sobre as condições de aprendizagem necessárias a uma formação integral do estudante do Ensino Médio. Tais condições requerem um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e sejam estímulo para a sua permanência na escola (COSTA, 2015). Por outro lado, os dados evidenciam que há um número expressivo de escolas não atendidas em relação à infraestrutura instalada, considerada necessária a uma educação de qualidade social articulada a uma formação humanística e científica. Para Brandão (2011), o investimento em infraestrutura é um aspecto fundamental, haja vista a impossibilidade de ter qualidade em espaços precários.

Conceber o Ensino Médio na perspectiva de sua universalização com qualidade enquan-

to direito social, superando os aspectos prático-profissionais, exige, por parte do Estado, “[...] elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral, exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864). Pressupõe, portanto, atenção especial sobre o professor e as condições de ensino, intimamente relacionadas às condições de aprendizagem e à permanência com sucesso escolar dos estudantes.

É lamentável constatar que após tanto tempo da promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, ainda exista hesitação em aplicar recursos na construção de uma educação de qualidade cujos parâmetros são definidos pelo PNE. Dar acesso, aumentando o índice de matrículas de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio e não garantir as condições, não traz a almejada qualidade. A inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e seja estímulo para sua permanência na escola (COSTA, 2014).

O conceito de infraestrutura escolar vai desde itens básicos, como o fornecimento de água e energia elétrica até o material didático e os locais de convivência, além de todo o aparato tecnológico, hoje essencial à educação. Tudo é em prol de se criar um ambiente que propague a satisfação de acolhimento do aluno, gerando a necessidade do querer estar na escola para estudar e completar seu percurso formativo com êxito.

Vale destacar que a materialização nas escolas do que preconiza o PNE exige mais investimentos em educação pública. De forma contraditória, no segundo ano de implementação do referido plano a Constituição Federal foi modificada por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016. Impôs um ajuste fiscal e o congelamento dos investimentos em políticas sociais por vinte longos anos. Para Amaral (2016), foi decretada a morte do PNE. Fica inviabilizado superar o contexto adverso apresentado pelos dados que apontam a precarização das condições de infraestrutura, formação e condições de trabalho docente. Reforça a reprodução da desigualdade de oportunidades que marca a história da educação brasileira.

Entende-se que o PNE contempla, em suas metas e estratégias, possibilidades de superar esse contexto de precarização do Ensino Médio. Tomando-o como epicentro da política edu-

cacional brasileira, pode contribuir na superação das condições de oferta tão díspares. De forma contraditória, nos últimos anos, o PNE é secundarizado e ganha centralidade a BNCC. Segundo Girotto (2019, p. 17), a BNCC, enquanto política pública, não reúne condições para reverter o quadro de desigualdade da educação pública no Brasil.

Não desconsideramos a importância do debate curricular em todo o país. No entanto, defendemos que ele esteja vinculado, de forma complexa, a outros temas e problemáticas sem as quais qualquer mudança curricular se torna letra morta. Por isso, em nossa perspectiva, o enfrentamento da desigualdade educacional pressupõe debate sério e consistente sobre a relação entre condições de ensino e direitos de aprendizagem. Isso significa dizer que é preciso avançar na consolidação de um Sistema Nacional de Educação baseado nos debates previstos no Plano Nacional de Educação (2014–2024) sobre o CAQi. Para tanto, o debate educacional precisa ser feito de forma intersetorial. Não há possibilidade de avançarmos na construção de políticas de qualidade educacional sem o questionamento dos fundamentos da política macroeconômica do país, assentados na busca incessante pelo ajuste fiscal, à custa de inúmeros direitos, garantidos até mesmo na Constituição. (GIROTTTO, 2019, p. 17).

Os dados coletados e analisados demonstram a precarização do Ensino Médio nos estados pesquisados. Apesar da CF/88 garantir o direito à educação, como um direito para todos, sem fraudes e privilégios, é possível afirmar que o Ensino Médio é excludente. A desigualdade de oportunidades é um aspecto que marca a educação brasileira, ainda que tenha sido reconhecida como um dos direitos sociais garantidos para todos, como exemplo tem-se a inadequação da formação docente que mostra que os sistemas educacionais, com destaque ao estadual, atuam no sentido de reforçar as desigualdades sociais e educacionais já existentes. Expressam desafios quanto ao acesso, à permanência e às condições de oferta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNE, aprovado em 2014, traz metas e estratégias que visam a atingir a qualidade da educação em seus dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. No âmbito do primeiro, a Educação Básica, e em todas as suas etapas, o aluno, ao fim do seu percurso formativo, com a conclusão do Ensino Médio, deve atingir determinado nível de conhecimento que o torne um sujeito crítico e com autonomia para se inserir com qualidade na sociedade. Nesse contexto de expectativas alvissareiras, insere-se a presente pesquisa, que expressa e teoriza as inquietações recorrentes do contexto educacional brasileiro, principalmente aquela referente à etapa final da Educação Básica. O debate necessário sobre os desafios de universalizar o Ensino

Médio com qualidade social inspirou a elaboração deste estudo, no qual a educação de qualidade foi compreendida como universalização do acesso e permanência exitosa. No âmbito do Ensino Médio, materializada somente com toda a população de 15 a 17 anos nele matriculada e com possibilidades de realizar esse percurso formativo sem interrupções. Importa que todos os jovens concluam a última etapa da Educação Básica ao redor dos 18 anos.

Ao longo da pesquisa, objetivou-se analisar os limites e possibilidades da universalização do Ensino Médio com qualidade social nos estados de Alagoas e Goiás. Para isso, foram analisados indicadores educacionais articulados ao contexto legal, aliados à implementação de políticas educacionais relativas às questões do acesso, permanência e condições de oferta daquele nível de ensino. A abordagem dialética oportunizou compreender, através do diálogo com a literatura e os documentos legais, aliados aos dados coletados e analisados, a precarização do Ensino Médio nos dois estados alvos da pesquisa. Apesar da CF/88 garantir o direito à educação como um direito para todos, a pesquisa permite afirmar que a última etapa da Educação Básica nos estados pesquisados é excludente. Alagoas e Goiás ainda não cumpriram, por exemplo, o que está proposto para 2016 na Emenda Constitucional nº 59 e ratificado no PNE (2014-2024), ou seja, que todos os jovens de 15 a 17 anos devem estar inseridos na Educação Básica.

Ao final deste estudo, destaca-se a necessária discussão sobre aspectos que asseguram o direito à Educação Básica de qualidade social. A materialização do referido direito, positivado na CF/88, foi condicionada à universalização do acesso, permanência e às condições de oferta. Entender os processos sociais que contribuem para excluir a população de 15 a 17 anos da escola e o elevado índice deles retidos no Ensino Fundamental foi central na pesquisa. Esse contexto adverso vai de encontro aos diplomas legais que regem a educação brasileira. O acesso e permanência na escola compõem, de forma recorrente, o debate educacional brasileiro. A negação do acesso expressa a exclusão da escola. Oportunizar a matrícula é necessário, mas não é suficiente. Exige a permanência exitosa, pois um percurso formativo com reprovações/abandonos explicita a exclusão na escola. É preciso entender que a exclusão da escola (negação do acesso) e na escola (percurso formativo com interrupções) são dimensões relacionadas que indicam a negação do direito à educação.

A análise dos dados relacionados ao acesso, permanência e condições de oferta se

articulam à qualidade educacional. A omissão dessas dimensões reflete na desigualdade educacional brasileira e implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A qualidade não virá se não houver universalização. Para isso, é necessário garantir o acesso e a permanência, além da valorização dos professores, central ao exercício da docência. A universalização sugere superar as desigualdades sociais e o reconhecimento, e respeito à diversidade, buscando uma trajetória escolar exitosa.

Para a discussão realizada, portanto, importou problematizar a universalização do acesso e da qualidade das condições de ensino ofertadas aos alunos das escolas médias estaduais alagoanas e goianas. Partindo desse contexto, a presente pesquisa buscou mostrar, por meio de dados dos indicadores educacionais dos anos de 2016 e 2019, nos estados de Alagoas e Goiás, na rede pública estadual de ensino, como o acesso à educação de jovens de 15 a 17 anos se comportou durante esse período. Buscou trazer à tona, ainda, aspectos da realidade do Ensino Médio com base nas metas e estratégias do PNE, abordando as semelhanças e diferenças relativas aos indicadores cotejados.

Os dados apontaram que, mesmo distantes geograficamente, os dois estados têm semelhanças e diferenças em seus indicadores na oferta do Ensino Médio, relacionados à universalização do acesso e à permanência com condições de ensino e aprendizagem, vistas através dos indicadores extraídos do IBGE e INEP. Em particular, a Taxa de Escolarização, Média de Alunos por Turma, Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida, Distorção Idade-Série, Adequação da Formação Docente, Esforço Docente e Infraestrutura.

Nesse contexto, pode-se inferir sobre a inadequação da Lei nº 13.415/2017, e a reforma por ela apontada, quando, ao focar a mudança curricular, não destaca a necessidade de superar a precarização das escolas estaduais de Ensino Médio, além de, na sua elaboração, ter excluído os sujeitos que o constituem. Os mentores da reforma não levaram em conta os jovens que não estão no Ensino Médio. Não consideram, também, que os que estão frequentam uma escola com limites materiais e humanos.

No âmbito do acesso, por exemplo, Alagoas, em 2019, apresentou 31 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, excluídos dela. A visão de que o estado não tem seu interesse voltado à manutenção dos jovens de 15 a 17 anos na escola é explícita. O acesso é a primeira porta para



se ter uma educação de qualidade, fato que Alagoas parece desconsiderar. Goiás apresentou 30 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, excluídos dela em 2019. Apesar do esforço desse estado, deve-se considerar que ele não atingiu os 100% (cem por cento) positivados na CF/88 e ratificados na Meta 3 do PNE. Ambos os estados insistem em excluir. Esse contexto adverso vai de encontro à CF/88 e à primeira parte da Meta 3 do PNE.

A precarização do Ensino Médio se manifesta também no percentual expressivo de jovens de 15 a 17 anos que estão na escola, mas não no Ensino Médio. Os dados apontam a existência de muitos jovens de 15 a 17 anos excluídos do Ensino Médio no Brasil e nos estados pesquisados. Aproximadamente 2,7 milhões brasileiros não usufruíram do direito de frequentar a última etapa da Educação Básica. Os números do estado de Alagoas são mais alarmantes, com mais de 40% excluídos. Os dados mostram que 75.992 jovens de 15 a 17 anos, em Alagoas, não frequentavam o Ensino Médio em 2019. Goiás apresenta números melhores, mas distantes do preconizado na Meta 3 do PNE. Excluídos do Ensino Médio, em Alagoas, de 1.000 estudantes, 168 não estão na escola e 245 estão retidos no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, Goiás apresenta 86 estudantes fora da escola e 163 ainda frequentando o Ensino Fundamental.

Os dados sugerem políticas públicas regulares para garantir um percurso formativo para todos e sem interrupção. Importa aos estados alcançar as metas estabelecidas no PNE, com destaque para a Meta 3. A necessária universalização não se materializou. Os dados dos estados pesquisados expressam uma dimensão da desigualdade educacional. Percursos formativos marcados por interrupções. É importante destacar que só o acesso não é suficiente, é necessária a permanência na idade/série adequada. Os dados evidenciam percalços formativos. Os limites da trajetória estudantil se expressam nos alarmantes índices de Distorção Idade-Série. Esse contexto adverso se acentua no Ensino Médio e se explicita também nos dois estados pesquisados. Como visto, a Taxa de Distorção no ano de 2019 em Alagoas era de 37,9%, na primeira série. Em Goiás, a Taxa de Distorção foi de 24%. O Ensino Médio, previsto para atender a população de 15 a 17 anos, não dá conta de oportunizar um percurso formativo sem interrupção.

A universalização do Ensino Médio com qualidade social não foi alcançada, isso evidencia a exclusão de uma parcela significativa da população de 15 a 17 anos reprovada ou que abandonou a escola. Foi negada a esses jovens a igualdade de condições para o acesso e per-

manência. Não tiveram um percurso formativo exitoso, direito devidamente positivado na CF/88. Vale destacar que os limites constatados impactam, negativamente, as trajetórias escolares, podendo limitar a conclusão da Educação Básica, absolutamente necessária para todos.

A desigualdade de oportunidades é um aspecto que marca a educação brasileira. As condições de oferta se mostraram desiguais. A análise dos dados expressou desafios relativos à formação do estudante, valorização do professor e infraestrutura das escolas. Muitos alunos por turma, sobretudo, na dependência administrativa estadual, foram evidenciados. As escolas alagoanas apresentaram uma média de 37 alunos por turma na 1ª série em 2019. Goiás, com 29,5, encontra-se em melhor situação. Mais alunos, menos tempo para o professor se dedicar a eles. Impede/limita que o professor possa dar o suporte necessário para acompanhá-los, o que depõe contra a qualidade social. A ausência de igualdade de oportunidades se evidencia. Nada justifica o atendimento educacional com condições de oferta precária e desigual. É necessário garantir o acesso de todos à escola pública, mas também postular a permanência com qualidade. Importa que a desigualdade educacional seja superada. Suscita condições de oferta qualificada, com destaque à valorização do professor. Formação inicial e condições de trabalho ganharam destaque na presente pesquisa. Contraditoriamente, as escolas estaduais de Alagoas e Goiás apresentaram uma situação não recomendável nos indicadores relacionados à valorização docente.

Os dados revelam que a maioria dos professores não têm formação específica para lecionar o componente curricular. Evidenciam a gravidade da formação desses profissionais. Em Goiás, o percentual de professores com formação adequada foi de apenas 46,7% no ano de 2019. Significa que a cada 1.000 professores do Ensino Médio das escolas estaduais, 533 não possuem licenciatura no componente curricular que leciona. Os números se encontram distantes da materialização da Meta 15, que aponta atingir os 100% de professores com formação na área do conhecimento. A inadequação da formação docente no estado de Goiás é evidente. Alagoas apresenta números melhores, mas ainda distantes do preconizado na referida meta. Esse contexto adverso atua no sentido de reforçar as desigualdades sociais e educacionais já existentes. A licenciatura na área que o professor leciona é condição fundamental na qualidade do ensino.

Os dados sugerem superar a forte presença de professores sem licenciatura na disciplina que leciona. Indicam que a ausência de professores habilitados está condicionada à precari-

zação das condições de trabalho e à baixa atratividade da carreira. A análise do indicador Esforço Docente aponta um número expressivo de professores do Ensino Médio alagoano nos níveis 5 e 6 e expressam uma jornada de trabalho muito intensa e extensa. Mais de 300 alunos, três turnos de trabalho, duas ou três escolas e em duas ou três etapas compõem a jornada de 38,5% dos professores das escolas estaduais alagoanas. Ao considerar os professores que compõem os dois últimos níveis, Alagoas apresenta 385 a cada 1.000, que, em geral, têm muitos alunos, turnos, escolas e etapas. Goiás apresenta 182 nessa condição. Os dados indicam que os professores estão submetidos a precárias condições de trabalho e expressam que os estados pesquisados estão na contramão da necessária materialização da universalização do Ensino Médio com qualidade social. Expressam ausências de políticas públicas que venham efetivamente ao encontro da valorização dos profissionais da educação.

Os dados empíricos expressam os desafios colocados aos estados de Alagoas e Goiás no que tange à garantia das condições de trabalho adequadas. Nesse âmbito, destaca-se a infraestrutura das escolas. De forma contraditória, constatou-se a ausência de espaços essenciais nos ambientes escolares, para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. As escolas estaduais alagoanas e goianas não dispõem de uma infraestrutura compatível com uma educação de qualidade social. Os dados evidenciam que as escolas carecem de espaços importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Não há, por exemplo, laboratório de informática, quadra coberta, laboratório de ciências, biblioteca e auditório na maioria das escolas de Ensino Médio. Os estados pesquisados não dispõem de infraestrutura compatível com uma educação de qualidade social.

Vale destacar que há escolas com todos os espaços físicos e profissionais adequados e muitas com condições de ofertas precárias. Essas disparidades vão de encontro ao preconizado na CF/88, na LDB e no PNE. Importa que sejam superadas. Afinal, qualidade para poucos não é direito, mas privilégio. Os alunos têm o direito de frequentar uma escola com infraestrutura, formação e condições de trabalho docente adequadas. Acesso e permanência exitosa suscitam um ambiente com infraestrutura e professores valorizados. Sua não superação reforça a reprodução da desigualdade de oportunidades, que marcam a história da educação brasileira, ou seja, mantém a nítida precarização da rede estadual de ensino no que se refere às condições de acesso e permanência no Ensino Médio.

Universalizar o acesso à Educação Básica em todas as suas etapas, com destaque ao seu acabamento, é um desafio longe de se concretizar nos estados pesquisados. Universalizar com qualidade o Ensino Médio é uma conquista vislumbrada por muitos, mas distante do que apontam os indicadores visitados. A precarização da última etapa da Educação Básica é consequência da lógica política educacional brasileira. Nesse contexto, os estados se encontram solitários para resolver os complexos problemas do Ensino Médio. As soluções são igualmente complexas e exigem a colaboração dos demais entes federados, sobretudo do mais rico. União, estados e municípios, em regime de colaboração, são os responsáveis em materializar o direito à educação com qualidade. Ressalta-se a instituição do Sistema Nacional de Educação e a concretização do PNE em política de Estado como condição necessária para a garantia de uma Educação Básica com o mesmo padrão de qualidade para todos.

No Ensino Médio é relevante e urgente haver salas de aula com menos estudantes, professores com formação e condições de trabalho adequadas e, por fim, mas não menos importante, escolas com infraestrutura adequada. Esse contexto alvissareiro vai de encontro à lógica excludente e seletiva do sistema educacional. Reafirma-se a urgência da universalização das oportunidades de acesso e do provimento de condições de permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições de ofertas preconizadas nos diplomas legais. Priorizar a educação e o Ensino Médio é absolutamente fundamental. Alcançar as metas estabelecidas no PNE é o único caminho para estabelecer como se deve tratar a educação e manter os jovens dentro da escola e no Ensino Médio.

Importa educar os interesses dos alunos para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, tornando a escola e a sala de aula mais atraentes. Professores valorizados, escolas melhor equipadas, políticas públicas adequadas à efetivação da melhoria da qualidade na educação são propostas que precisam ser efetivadas para que se reflita numa educação apropriada aos jovens, tornando-os sujeitos historicamente situados. Urge revogar a Reforma no Ensino Médio, que se mostra excludente e que reforça as desigualdades sociais e educacionais já existentes. É necessária uma mobilização social em prol de um Ensino Médio com qualidade social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P.; PAULA, T. S. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

BRANDAO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica*, 2019. Brasília: MEC/INEP, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRESSAN, D. F. A valorização do professor do Ensino Médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

CARMO, J. C. do. Notas sobre a escola unitária e trabalho no pensamento de Antonio Gramsci. *Cadernos Cemarx*, nº 5, p. 53-63, 2009.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno – qualidade inicial: rumos à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições, São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. Documento-referência elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP, v. 94, p. 185-210, 2013.

COSTA, G. L. M. O Ensino Médio no Brasil: Ausências Silenciadas. Práxis Educacional, v. 15, n. 34, p. 32-52, 2019.

COSTA, G. L. M. Universalização do acesso e da permanência no Ensino Médio: aspectos dos estados de Santa Catarina e Minas Gerais. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 99-122, jan./jun. 2015.

COSTA, G. L. M. Trabalho docente no ensino médio no Brasil: desafios à universalização com qualidade social. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 34, p. 179-196, maio/ago. 2014.

COSTA, R. A. R.; NAKATA, Y. S.; FERNANDES, T. C. Educação e trabalho sob a égide das políticas neoliberais. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba, 28/08/2017 a 31/08/2017. Anais eletrônicos [...]. Curitiba, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23828\\_12528.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23828_12528.pdf). Acesso em: 13 out. 2020.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. Educação & Sociedade, v. 35, p. 1053-1066, 2014.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, C. R. J. Dossiê do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 145, p. 870-889, out./dez. 2018.

CURY, C. R. J. Sobre el derecho a la educación básica en Brasil. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 17, p. 391-406, 2012.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os Sistemas Nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 33, p. 001-36, 2017.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. Educação & Sociedade (Impresso), v. 34, p. 761-785, 2013.

DOURADO, L. F. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiás: Autêntica; Editora UFG, 2011.

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. Educ. Soc., Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. Retratos da Escola, v. 10, n. 18, p. 37-56, 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES (Impresso)*, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007.

DUARTE, J. C. V.; CALIXTO, J. E. Universalização e qualidade da educação no Brasil: questões teóricas e práticas. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba, 28/08/2017 a 31/08/2017. *Anais eletrônicos [...]*. Curitiba, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23330\\_11905.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23330_11905.pdf). Acesso em: 13 out. 2020.

DUSO, A. P.; SUDBRACK, E. M. Política educacional: para além da racionalidade econômica - questionando a enturmação. *Revista de Ciências Humanas*, v. 9, n. 15, p. 1-50, 2009.

FERNANDES, D. Salas lotadas e pouca valorização: ranking global mostra desgaste dos professores no Brasil. *BBC News Brasil*. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44436608>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREITAS, J. A.; BUENO, M. F. S. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 2, p. 71-83, maio/ago. 2018. e-ISSN: 2237-8707.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 619-638, 2011.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0207906, 2019.

GRACINDO, R. V. Universalização e Qualidade da Educação Básica no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano de Desenvolvimento' da Educação (PDE). In: 18 60ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 2008, Campinas/SP. *Anais [...]*. Campinas, 2008.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan. /jun. 2017.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n11116.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 01-25, 2018.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. *A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica*, 2012. p. 1-13. *Anais [...]*. Caxias do Sul, 2008.

MONTEIRO, F. M. A. Entre experiências e saberes: narrativas de professores em exercício nos anos iniciais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-21, abr./jun. 2020.

MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, D. H. (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. v. 1. p. 109-140.

NASCIMENTO, J. A. do; CURY, C. R. J. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infante-adolescente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 679-697, jul./set. 2020.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. Eccos. Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, D. A. O Ensino Médio perante a obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, p. 10-26, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, R. P. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, 2005.

ONU. Organização das Nações Unidas. Resolução 217. A de 10 de dezembro de 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: [www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra/htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra/htm). Acesso em: 11 out. 2020.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

PINTO, J. M. de R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? Jornal de Políticas Educacionais, n. 15, jan./jun. 2014.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, p. 511, 2015.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul. /set. 2013.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poiésis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. Jornal de Políticas Educacionais, v. 9, n.17 e 18, p. 61-74, 2015.

SILVA, V. G. Por um sentido público da qualidade da educação. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a



infraestrutura escolar. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan. /abr. 2013.

SUDBRACK, E. M.; SANTOS, C. S.; NOGARO, A. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, n. 4, fev. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil. 2018.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan. /jun. 2001.

## **SOBRE A AUTORA**

### **Mônica de Moraes Sampaio Silva**

Possui mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (2021), especialista em Saúde Pública pela Universidade de Alagoas – UFAL, formada em Enfermagem e obstetrícia. Está há 23 anos trabalhando em Saúde Pública, no serviço municipal de Saúde de Maceió-AL.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Alagoas 6, 7, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 71, 72, 73, 74, 75

## B

Brasil 4, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 60, 64, 70, 73, 77, 78, 79, 80, 81

brasileira 7, 8, 9, 10, 17, 18, 20, 25, 28, 32, 37, 44, 46, 47, 49, 63, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 80

## C

cidadãos 13, 21, 29, 44, 63

## D

desigualdade 6, 26, 44, 47, 52, 56, 63, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 80

direito 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 47, 49, 50, 52, 63, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80

## E

econômicas 6, 10, 23, 39

educação 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Educação Básica 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 45, 50, 59, 62, 63, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80

educacional 6, 7, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 43, 44, 49, 51, 52, 53, 62, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 80

ensino 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 33, 37, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 80

Ensino Médio 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

escolas 6, 12, 17, 18, 19, 34, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 52, 53, 56, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 80

estratégias 12, 32, 51, 53, 63, 64, 67, 69, 70, 72

estudantes 6, 12, 14, 16, 21, 22, 23, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 41, 42, 49, 50, 63, 69, 73, 76

## G

Goiás 6, 7, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 78

## H

história 6, 8, 14, 17, 37, 39, 69, 75

## I

infraestrutura 6, 29, 42, 44, 51, 53, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 81

intraescolares 10, 21, 37, 39, 41

## J

jovens 5, 6, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 48, 49, 50, 51, 57, 58, 64, 66, 69, 71, 72, 73, 76

## P

PNE 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 63, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81

políticas 6, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 37, 40, 41, 47, 49, 51, 52, 56, 62, 66, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 78, 79, 80

políticas públicas 6, 12, 13, 21, 26, 29, 32, 41, 47, 49, 62, 66, 73, 75, 76, 80

professor 6, 11, 13, 19, 21, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 58, 59, 61, 63, 69, 74, 77

professores 6, 11, 16, 19, 20, 25, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 74, 75, 76, 79, 80

## Q

qualidade 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,

78, 79, 80, 81

## S

saúde 9, 30

sociais 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 23, 26, 28, 32, 34, 39, 40, 41, 44, 49, 52, 56, 63, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 79

social 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79

## T

trabalho 6, 7, 8, 9, 11, 13, 19, 21, 25, 29, 39, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 80

## U

universalização 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 41, 44, 50, 57, 63, 65, 68, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 80

